

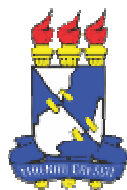
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: MEDIAÇÕES DO
“PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”**

NÚBIA JOSANIA PAES DE LIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: MEDIAÇÕES DO
“PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”**

NÚBIA JOSANIA PAES DE LIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe de Doutorado ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Solange Lacks

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L768f Lira, Núbia Josania Paes de
Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do Município de Aracaju : mediações do "Programa Horas de Estudo" / Núbia Josania Paes de Lira ; orientadora Solange Lacks. – São Cristóvão, 2015.
252 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Política e educação. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. 4. Educação física (Ensino fundamental) – Aracaju (SE). 5. Prática de ensino. 6. Programa Horas de Estudo. I. Lacks, Solange, orient. II. Título.

CDU 377.8:796(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



NÚBIA JOSANIA PAES DE LIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: MEDIAÇÕES DO
“PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”**

APROVADA EM: 21.05.2015

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Profª Drª Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Profª Drª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Profª Drª Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFBA

Profª Drª Ada Augusta Celestino Bezerra
Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015

Dedico esta Tese a todos(as) professores(as) que incansavelmente seguem, dia após dia, fazendo do seu trabalho o semear de sonhos que remetem a formação humana, e, sem nem mesmo dispor de condições dignas de trabalho produz a esperança de outra lógica de educação e de vida! Em especial a Profª Lígia Menezes (*in memórian*)!

AGRADECIMENTOS

Falar em agradecimentos é lembrar que nunca nos tornaríamos o que somos sem a proeminência do ser coletivo, sem a presença do “outro”, aquele que se estabelece nas relações como “ser social”, alçado à condição de completude, na qual o agradecer salta para além da formalidade e alcança a expressão dos pensamentos, gestos, ações, leituras, escritas, e tudo o mais que nos faz seres históricos, cuja exterioridade se interpõe de forma sutil, e, aí sim, sentimos o quanto, ‘onde chegamos’, é resultado de outras tantas pessoas ao longo da estrada da vida..., Entretanto, preciso agradecer a algumas pessoas em especial.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Solange Lacks, (a quem posso chamar de ‘amiga’), primeiro, por ser uma pessoa especial de extrema generosidade, paciência e respeito; segundo, pelo exemplo que expõe em sua trajetória profissional, marcada sobremaneira na luta em defesa de uma sociedade justa e igualitária; terceiro, pela confiança em mim depositada para seguir, ombro a ombro, construindo as possibilidades para a educação brasileira e pela sempre firme e qualificada orientação que conduziu esta tese ao salto qualitativo.

À banca examinadora, Prof^ª Dr^ª Celi Nelza Zulke Taffarel, pela incansável disponibilidade a nos orientar e contribuir; Prof^ª Dr^ª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, pelas contribuições à minha formação na Pós-graduação; Prof^ª Dr^ª Silvana Aparecida Bretas, pela minuciosa contribuição na defesa da tese e que mostra todo o seu empenho em qualificar o conhecimento científico, e isso, se chama compromisso e a Prof^ª Dr^ª Ada Augusta Celestino Bezerra, por ter contribuído como uma grande referência na educação da rede municipal de Aracaju.

Ao coletivo do grupo GEPEL/UFS, pelo incentivo constante, pelos momentos partilhados, pelos laços de amizade que construímos, pelas grandes contribuições partilhadas... nunca me senti só!

Ao grupo G8, as oito doutorandas da turma, Andréa, Carla, Jaqueline, Nete, Simone, Sônia e Suzy, grupo de guerreiras, mulheres valentes, de corações lindos, personalidades ímpares, com as quais partilhei, sempre, importantes momentos de aprendizagem e de vida privada, que guardarei enquanto viver, num lugar especial das minhas lembranças.

A minha família, minha mãe Ana Lira pelo exemplo sempre reto, pelo apoio e amor constantes; Meus irmãos, Noaldo (*in memórian*), Napoleão e João Neto, com quem sempre, mesmo em momentos difíceis, também pude contar; meus queridos filhos, meus amores, meu

tudo, Ana Beatriz, Roberto Junior e Arthur, a fortaleza que alimenta a minha vontade de viver e lutar sempre por dias melhores e em especial a Ana Beatriz pela presença marcante nos dias mais difíceis e meu marido Ronaldo, por estar sempre proporcionando amorosamente as condições para que eu pudesse continuar estudando, pela parceria, pelo apoio e pela credibilidade na minha capacidade de fazer o melhor possível.

A todos(as) que contribuíram com a coleta de dados desta pesquisa, as pessoas entrevistadas e que possibilitaram as maiores incursões para o diagnóstico da realidade.

A todos(as) os professores(as), da graduação e Pós-graduação, com os quais aprendi grandes lições de vida e trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem objeto de estudo a Formação Continuada de Professores de Educação Física na rede Municipal de Ensino de Aracaju, a partir do “Programa Horas de Estudo”, cuja investigação científica incide na relação conteúdo e forma presente no desenvolvimento da Valorização e Formação de professores e a Organização do Trabalho Pedagógico, como importantes pressupostos para a qualificação do trabalho educativo. Este estudo está inserido no conjunto das contribuições científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer- GEPEL na linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente articulado a rede LEPEL. Apresenta como relevância científica o diagnóstico sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física, com ênfase na trajetória da carreira docente no período de 1986-2012, compondo uma análise 26 anos de trabalho, de modo a compreender a realidade e as possibilidades da Formação Continuada de Professores. O objetivo geral é analisar os nexos e relações na política educacional do “Programa Horas de Estudos” destinadas à formação continuada de professores e a produção da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Educação básica na rede Municipal de Educação de Aracaju/SE. E como objetivos específicos: a) analisar as contribuições sobre Formação Continuada de Professores considerando o debate das proposições de Políticas Públicas e as produções teóricas com o respectivo alcance na rede Municipal de Educação de Aracaju identificando a influência da mercantilização da Educação na sociedade do capital; b) constatar e explicitar a realidade da Educação Física na rede Municipal de Educação de Aracaju articulada à política de Formação Continuada de Professores através do “Programa Horas de Estudo” buscando revelar a concepção de formação continuada e identificar os nexos com a organização do trabalho pedagógico e c) contribuir para a proposição de formação continuada mediada pelas categorias da prática pedagógica do professor de Educação Física da rede Municipal de Educação de Aracaju sob o ponto de vista do trabalho socialmente útil para além do capital. Do ponto de vista metodológico, optou-se pelo materialismo histórico dialético, considerando dois campos categoriais entrecruzados para a apropriação das leis da dinâmica interna do problema de pesquisa, articulando as categorias teóricas *Realidade* e *Possibilidades* a partir de Cheptulin (1982) e as categorias de conteúdo envolvendo *Bases Epistemológicas*, *Bases Pedagógicas* e *Bases Estruturais* no diagnóstico do objeto de investigação. A composição do diagnóstico da realidade se faz mediante coleta de dados a partir das entrevistas com professoras em processo de aposentadoria (com 25 anos de carreira), coordenador de Educação Física da SEMED e secretária de educação da rede municipal e análise documental dos materiais teórico-metodológicos produzidos no processo de formação continuada, site da SEMED e material de divulgação do SINDIPEMA. As possibilidades para a formação continuada na rede Municipal de Educação de Aracaju apontam para a implementação de uma política de valorização e profissionalização dos educadores articuladas ao projeto educativo do país no enfrentamento das dificuldades sociais existentes, expresso numa política global e permanente de formação com condições de trabalho, salarial e de carreira.

PALAVRAS- CHAVE: Formação Continuada de Professores, Educação Física, Educação Pública, organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This research has the object of study Continuing Education of Physical Education Teachers in Municipal network Aracaju Teaching from the "Hours of Study Programme", whose scientific research focuses on the relationship content and present in the development of Appreciation and Training teachers and the educational labor Organization, as important prerequisites for qualification of educational work. This study was part of the set of scientific contributions developed by the Group of Studies and Research in Physical Education & Sport and leisure-GEPEL on line search Teacher Training and Teaching Work articulated the LEPEL network. It presented as scientific relevance diagnosis on the Continuing Education of Teachers of Physical Education, with emphasis on the trajectory of the teaching profession in the 1986-2012 period, making an analysis of 26 years of work in order to understand the reality and possibilities of Continuing Education Teachers. The general objective is to analyze the connections and relationships in the educational policy of "Time Studies Program" aimed at continuing education of teachers and the production of the Pedagogical Work Organization of Physical Education teachers of Basic Education in the Municipal Network of Education of Aracaju / SE . And the following objectives: a) to analyze the contributions of Continuing Teacher Education considering the discussion of public policy proposals and theoretical productions with its reach in the Municipal network Aracaju Education identifying the influence of Education of commercialization in the capital of the company; b) verify and explain the reality of Physical Education in the Municipal network Aracaju Education articulated the Continuing Education Policy Teachers through the "Hours of Study Programme" seeking to prove the concept of continuing education and identify links with the organization of the pedagogical work c) contribute to the continuing education proposal mediated by the categories of teaching practice of physical education teacher of the Municipal network of Aracaju Education from the point of view of socially useful work beyond the capital. From a methodological point of view, we opted for the historical dialectic materialism, considering two fields categorical interlocking for the appropriation of the laws of the internal dynamics of the research problem, articulating the theoretical categories Reality and Possibilities from Cheptulin (1982) and the categories of content involving Epistemological Bases, Pedagogical bases and Structural basis for the diagnosis of the investigation. The composition of the diagnosis of reality is done by collecting data from interviews with teachers in retirement process (25 year career), physical education coordinator SEMED and secretary of education in the municipal and documentary analysis of theoretical materials methodological produced in the process of continuing education, the SEMED site and SINDIPEMA advertising material. The possibilities for continuing education in Aracaju Municipal Education network link to the implementation of a policy of upgrading and professionalization of teachers articulated to the country's educational project in addressing existing social problems, expressed in a comprehensive and continuous training policy with conditions job, salary and career.

Key words: Continuing Teacher Training, Physical Education, Public Education, organization of pedagogical work.

RESUMEN

Esta investigación tiene el objeto de estudio de Educación Continua de Profesores de Educación Física en la red municipal de Aracaju enseñanza por medio de las "Horas de Programa de Estudio", cuya investigación científica se centra en el contenido y la relación presente en el desarrollo de la apreciación y Formación maestros y la organización del trabajo educativo, como requisitos previos importantes para la calificación del trabajo educativo. Este estudio forma parte del conjunto de contribuciones científicas desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigación en Educación Física y Deportes y ocio-GEPEL en línea de búsqueda de Formación del Profesorado y Enseñanza articulan la red LEPEL. Se presenta como el diagnóstico relevancia científica sobre la formación continua de profesores de educación física, con énfasis en la trayectoria de la profesión docente en el período 1986-2012, haciendo un análisis de 26 años de trabajo con el fin de comprender la realidad y posibilidades de Educación Continua profesores. El objetivo general es analizar las conexiones y relaciones en la política educativa del "Programa de Estudios Tiempo" dirigidos a la educación de los profesores y la producción de la organización del trabajo pedagógico de los profesores de Educación Física de Educación Básica de la Red Municipal de Educación de Aracaju continua / SE . Y los siguientes objetivos: a) Analizar las aportaciones de la formación docente continua teniendo en cuenta la discusión de propuestas de políticas públicas y producciones teóricas con su alcance en la red municipal de Aracaju Educación identificar la influencia de Educación de la comercialización en el capital de la empresa; b) verificar y explicar la realidad de la educación física en la red municipal de Aracaju Educación articula los maestros política de perfeccionamiento a través de las "Horas de Estudio Programa" que pretende demostrar el concepto de educación continua e identificar vínculos con la organización del trabajo pedagógico c) contribuir a la propuesta de educación continua mediada por las categorías de la práctica docente del profesor de educación física de la red municipal de educación Aracaju desde el punto de vista del trabajo socialmente útil más allá de la capital. Desde un punto de vista metodológico, optamos por el materialismo histórico dialéctico, teniendo en cuenta dos campos categóricos de enclavamiento para la apropiación de las leyes de la dinámica interna del problema de investigación, la articulación de la Realidad categorías teóricas y posibilidades de Cheptulin (1982) y las categorías de contenido que involucra bases epistemológicas, bases pedagógicas y las bases estructurales para el diagnóstico de la investigación. La composición del diagnóstico de la realidad se lleva a cabo mediante la recopilación de los datos de las entrevistas con los profesores en proceso de jubilación (25 años de carrera), coordinador de educación física SEMED y secretario de la educación en el análisis documental municipal y de los materiales teóricos metodológico producido en el proceso de educación continua, el sitio SEMED y material publicitario SINDIPEMA. Las posibilidades para la educación continua en Aracaju Municipal de Educación de enlace de red para la implementación de una política de mejora y profesionalización de los maestros articulados al proyecto educativo del país para hacer frente a los problemas sociales existentes, expresadas en una política integral y continua formación con condiciones trabajo, el salario y la carrera.

Palabras clave: Formación Continua Maestro, Educación Física, Educación Pública, la organización del trabajo pedagógico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Arrecadação no Brasil – 1901

Gráfico 2 - Arrecadação no Brasil – 1970

Gráfico 3 - Arrecadação no Brasil – 1980

Gráfico 4 - Arrecadação no Brasil – 1990

Gráfico 5 - Arrecadação no Brasil – 2000

Gráfico 6: Números de alunos freqüentes por região em 2012 (Fonte: Plataforma Freire)

Gráfico 7: População por região no Brasil

Quadro 1 – Produção acadêmica de dissertações sobre formação continuada de professores

Quadro 2 – Produção acadêmica de teses sobre formação continuada de professores

Quadro 3 – Estados do Nordeste Brasileiro que participam do programa de qualificação docente para Professores das redes públicas de ensino da Educação Básica pela Plataforma Freire na modalidade presencial.

Quadro 4 - Distribuição dos componentes curriculares no “Programa Horas de Estudo”

Quadro 5: Dissertações que debatem a Formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na rede pública Estadual e/ou Municipal.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEMARH – Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos Professor
Fernando Lins de Carvalho

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DENSI – Departamento de Ensino da SEMED Aracaju/SE

FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica

IAB – Instituto Alfa e Beto

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores em educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PIB – Produto Interno Bruto

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

SOMESE – Sociedade Médica de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEBATES E DESAFIOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	40
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DO CAPITAL SOBRE A VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	42
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
2.3 DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	55
2.4 A PRODUÇÃO DAS PESQUISAS NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	58
3 CARREIRA DOCENTE: VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ARACAJU	76
3.1 A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU: ENTRE O DISCURSSO E AS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”.....	80
3.2 A CATEGORIA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE E A INTERVENÇÃO SINDICAL NA VALORIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA	87
3.3 A DEGRADAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU E A VALORIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	96
3.4 O “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO” EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	101

3.4.1	O Programa Horas de Estudo e a proposta de Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju.....	104
3.4.2	A Organização do Trabalho Pedagógico ante as produções teórico-metodológicas oriundas do “Programa Horas de Estudo”: tensões e contradições.....	115
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O PONTO DE VISTA DO TRABALHO SOCIALMENTE ÚTIL: A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DO CAPITAL	137
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PRÁXIS DOCENTE	147
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	177
	ANEXOS.....	182

1 INTRODUÇÃO

A escola tem a responsabilidade do desenvolvimento humano considerado na unidade contraditória entre a singularidade individual e a universalidade histórica do gênero. É necessário conhecer a relação do indivíduo com a cultura, seja ela popular ou erudita, para compreender o que representam conquistas da humanidade, o que é o mais avançado, o que nos humaniza. (TAFFAREL, 2014, p. 26)

O presente estudo destina-se à produção de conhecimentos na área de concentração *História, Política e Sociedade* do programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe na linha *Formação de Educadores: saberes e competências*, e trata da investigação sobre a Formação Continuada de Professores. O campo no qual está inserida a pesquisa refere-se às contribuições científicas à educação e inscreve-se no âmago da luta histórica pela superação da segregação humana pela via dos processos educativos. A tarefa a que se propõe esse estudo está atrelada à contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer- GEPEL¹ na linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente articulado a rede LEPEL².

A perspectiva de realidade trilhada nesta pesquisa centra-se na compreensão da educação como uma dimensão da vida concreta do homem mediada pela relação com outros homens e com a natureza e, portanto, efetivada como objetivação do mundo das necessidades humanas. Destarte, torna-se imperativo tratar a educação no sentido de identificar os nexos e determinações de suas bases materiais com outras dimensões da vida humana, especificamente na forma como os sujeitos históricos produzem a sua existência que determina e é determinada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Ressaltando-se aqui a perspectiva de que a educação é

¹ GEPEL/UFS – Grupo de Estudo e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, integrado a Rede LEPEL, coordenado pela Prof^a Dr^a Solange Lacks.

² A rede LEPEL é um coletivo de pesquisadores em estreita articulação com as problemáticas significativas relacionadas à Educação, Educação Física, Esportes e Lazer, coordenado pela Prof^a Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel. As pesquisas desenvolvidas pela rede LEPEL são encaminhadas sobre trabalho pedagógico; formação de professores; produção do conhecimento; política pública da Educação Física, esporte e Lazer na cidade e no campo, articuladas a ações de orientações acadêmicas; Socialização de conhecimentos técnico-científicos; ações pedagógicas em comunidades e equipes multidisciplinares; elaboração de diretrizes para política pública voltadas a problemáticas significativas que defende; formação de militância cultural; contribuição de proposições superadoras; intercâmbios científicos e tecnológicos e promoção de intercâmbio institucional através da rede *ômega* – local, rede Beta – Estadual, rede Delta – regional, rede Gama – nacional e rede Alfa – Internacional.

diametralmente relacionada ao mundo do trabalho, conforme a contribuição de Lombardi (2010, p. 12),

A *tese* é simples, até mesmo óbvia para o marxismo, qual seja: **que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material** [grifo nosso]; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as idéias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social.

Assim, consideramos o trabalho enquanto centralidade da vida humana e capaz de encaminhar para os avanços e retrocessos nas relações sociais, Frigotto (1998, p. 29), contribui para se pensar o resultado dos processos históricos, e afirma que “o ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo”. E neste processo contraditório e complexo constroem as relações entre as pessoas nas quais,

Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não-trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social. (FRIGOTTO, 1998, p. 30).

A crítica/reflexão do presente relatório de pesquisa busca identificar o movimento contraditório entre a sociedade brasileira (universal) com a singularidade da formação continuada dos professores de Educação Física (singular) mediada por um projeto capitalista de educação (particular). Nesse sentido, adotamos a teoria explicativa marxiana de que a história se efetiva numa base dialética, pela unidade e luta dos contrários sendo necessário superar, por incorporação, as teorias arraigadas nas explicações naturalísticas³ da realidade e

³A análise naturalizada sobre a realidade impõe-se como se a natureza determinasse exclusivamente a vida concreta dos homens e o seu desenvolvimento histórico. “Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência”. (ENGELS, 1979, p.139).

assim situar as manifestações das transformações pelas quais passa historicamente a educação como gênese e síntese da vida concreta.

Nos estudos de Enguita (1985), uma crítica marxiana deve partir do pressuposto de que, não existe um modelo referencial de educação, mas sim uma expressão geral do movimento real com leis mediadoras, que as críticas formuladas têm que ser materialistas no qual se anulam possíveis ideais educativos para homens abstratos, pois

que não existem nem homem abstrato, nem homem em geral, mas sim o homem que vive dentro de uma dada sociedade e em um dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, dos quais emergem necessidades, não limitadas somente ao homem, mas, sim necessidades históricas e sociais, entre as quais estão as necessidades no aspecto educativo (Idem, p. 85).

É na perspectiva de superar as concepções abstratas de homem, educação e sociedade que localizamos o debate sobre a Formação Continuada de Professores de forma a contribuir com a análise de elementos que fortaleçam a correlação de forças para mediar as proposições de educação como necessidade de sujeitos humanos concretos.

A superação de modelos referenciais de caráter geral para a educação no Brasil e sua correspondente relação com uma concepção de homem abstrato, deve enfrentar a lógica da desvalorização do humano em detrimento do capital, e propor as bases para a reestruturação social também mediada pelo fenômeno educativo a partir da totalidade histórica e social na qual estão inseridos, de maneira a possibilitar a identificação das necessidades educativas e influenciar a forma como a sociedade atual produz e reproduz a vida material e imaterial.

Portanto, a perspectiva desse estudo a partir do materialismo histórico dialético ao trazer à tona as manifestações da educação marcadas pelo “processo de produção e reprodução do capital e do valor” e a influência da lógica do mercado sobre a formação da nova geração pela educação tende a denunciar os fossos existentes na forma como a manifestação do trabalho, e em especial o trabalho educativo se expressa na atualidade.

O presente relatório tem como temática central a análise sobre a educação no que se refere às políticas públicas sobre Formação Continuada de Professores, em específico sobre o Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física da rede Municipal de Educação de Aracaju, denominado “Programa Horas de Estudo”.

Nesse sentido, apresentamos como problemática central desse estudo a influência da política neoliberal sobre a Formação Continuada de Professores no que se refere à relação conteúdo/forma que constitui o “Programa Horas de Estudo” identificando o sistema de

organização da rede Municipal de Ensino de Aracaju concerning à qualificação docente revelando a concepção que o trabalho pedagógico assume no contexto da educação pública.

O “Programa Horas de Estudo” implantado desde 1986 quando da realização do primeiro concurso público para o Magistério da rede Municipal de Educação de Aracaju. O programa é inserido na carga horária semanal de cada professor, sendo distribuída na carga horária de 40 horas semanais em: 20 horas em sala de aula, 5 horas “Programa Horas de Estudo e 15 horas de coordenação, destinadas a elaboração de aulas e preparação do material didático e correção de avaliações.

O programa apresenta-se como proposta de Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju e após 29 anos, em 2015 ainda é a forma e o conteúdo exclusivo de formação dos trabalhadores do magistério de Aracaju e desde a origem, está estruturado na forma de encontros quinzenais de grupos de professores organizados por componente curricular nos quais ocorrem prioritariamente reuniões de professores e esporadicamente cursos, oficinas pedagógicas, encontros pedagógicos, mostra de trabalhos e experiências pedagógicas, entre outras formas de preenchimento do tempo reservado para a qualificação dos professores. Neste particular, não se identifica a utilização lógica de cada forma com a qual se desenvolvem os encontros e qual a característica de cada uma dessas formas para a articulação clara do Programa dentro de uma progressão que seja capaz de apontar horizonte definido a partir da adoção de estratégias que possibilitem a consolidação de ações que representem um conjunto para o avanço na formação dos professores.

Quanto ao conteúdo veiculado nos encontros quinzenais é o outro aspecto que também precisa ser problematizado, pois o que se expressa nestas reuniões, na maioria dos casos são as produções teórico-metodológicas dos professores sem preceder de nenhuma apropriação de conhecimentos que orientem e/ou subsidiem a elaboração de documentos como: Planejamentos pedagógicos, Propostas Curriculares, Programa de Conteúdos, Manifesto de professores e Textos subsídios. Nessa linha de análise constata-se inicialmente na maioria dos casos, que não se apresenta com clareza, o conteúdo e/ou conhecimentos que os professores da rede Municipal precisam se apropriar para a produção das referências para o trabalho docente.

A problemática da formação continuada de professores atuantes nas escolas públicas municipais de Aracaju, a partir do “Programa Horas de Estudo” será considerada na perspectiva de explicitar os entraves quanto à valorização da formação docente para o enfrentamento das questões sociais com políticas públicas de educação de qualidade, não

apenas nos discursos vazios, mas em ações que possibilitem ao ato educativo se coadunar com superação da desigualdade social, racial, sexual, entre outros aspectos que contribuam para estruturação da lógica de sociedade pautada na emancipação humana, na qual o poder econômico e político, amparados pela perspectiva de individualismo e da competição selvagem não tenha espaço aberto.

No âmbito do neoliberalismo os professores tem uma responsabilidade individualizada e como afirma Gentili (2001), “Do ponto de vista neoliberal, os sistemas educativos enfrentam hoje uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade” quando atribui aos professores a responsabilidade sobre os sucessos ou insucessos educacionais.

Nesse sentido, Facci (2004, p. 13),

aponta que essas vicissitudes estão também presentes na própria forma como se tem conduzido a formação dos professores, estruturação de suas carreiras e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a prática pedagógica e a interação com os alunos e a comunidade escolar.

A mercantilização da educação alcança na formação de professores aspectos concernentes ao rol de reformas educativas desencadeado na maioria dos países como ações conjuntas do projeto Neoliberal para o qual é impressa grande força no âmbito educacional. Nesse aspecto, pode ser citado a partir dos estudos de Freitas (2003) como exemplo, “a Conferência Regional ‘O desempenho dos professores da America Latina e Caribe: novas prioridades’, realizada em Brasília, com os Ministérios de Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname, organizado pelo MEC/INEP/BID em 2002, com a presença do Banco Interamericano de Desenvolvimento em suspeita presença que apenas reforça o valor econômico da educação.

Atualmente as denúncias do desmonte da valorização profissional tem ocupado um amplo espaço nas instâncias organizadas de representação da categoria docente. Em destaque apontam as mazelas da formação continuada assentada na estrutura nos preceitos de cunho individualista, da meritocracia, do cunho avaliativo imediatista como fenômeno presente nos Programas de Formação Continuada de Professores a mercantilização da educação, com a redução das responsabilidades públicas e a espera das contribuições da iniciativa privada.

Nesse sentido, defendemos a educação pautada na superação da lógica que permeia a sociedade atual e, portanto, a educação como riqueza para a efetiva liberdade humana, uma educação na qual o ser humano realiza-se como ser no mundo mediando sua segunda natureza. Assim inscrevemo-nos na idéia de Mészáros (2006, p. 172),

educação é o único órgão possível de automediação humana, porque a educação – não num limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A Educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo.

Defendemos no conjunto das nossas contribuições a perspectiva de qualificar o campo educativo, em particular a formação continuada de professores, com o intuito de possibilitar que o trabalho educativo atinja o patamar de necessidade interna, superando a forma educativa que tem ocupado predominantemente a educação da nova geração atendida pela escola pública.

Na análise sobre Formação Continuada de Professores compreendemos que esta compõe uma das dimensões do conjunto articulado de políticas públicas para a educação nacional que a considera como um investimento a fundo perdido e bem distante do propósito de formar as novas gerações como um projeto de país que aparece nos discursos políticos.

A implementação da política neoliberal demarca o valor comercial da educação, com a redução do financiamento da educação justificado pela ausência de recursos no Brasil. Conforme os estudos de Leher (2012, p. 19) ao tratar da investida sobre a educação dos países periféricos, em especial a América Latina, a África e parte da Ásia, defronta os interesses capitalistas sobre os denominados ‘países pobres’, investem ideologicamente nos princípios que regem o ‘novo’ papel educativo a partir do Banco Mundial, que segundo o autor se reveste da função de “*Ministério Mundial da Educação dos países periféricos*”, propagando ideários mundializados sobre a ideia da economia pela via educativa.

Nas orientações educacionais propaladas pelo Banco Mundial a estratégia econômica pela educação contribui para o desenvolvimento econômico e social na lógica do crescimento sustentável e investimento no povo. Conforme Leher (2012, p. 26), essa dupla estratégia concentra esforços no investimento do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

O autor complementa que a centralidade da educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente, pois, na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um Banco!”. Os discursos presentes nos documentos mais recentes do Banco Mundial pronunciados por seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão

elas ficarão zangadas”. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. (LEHER, 2012, p. 26).

No Brasil, as políticas educacionais sofrem influências diretas do Banco Mundial, portanto, há uma forte influência da pedagogia do capital entremeada nas políticas públicas em nosso país. E é nesse sentido que assistimos nos ditames presentes no Movimento Todos Pela Educação conhecido como (TPE)⁴ que apresenta um alcance significativo na educação pública e no conjunto das perspectivas que defendem, submetem a educação nacional à doutrina do mercado e ao desmonte do Estado.

A expressão deste movimento mostra que no Brasil, a recomposição do bloco de poder que entrou em crise no final da ditadura civil-militar vem sendo liderada pelo setor financeiro, a fração burguesa mais poderosa no capitalismo de hoje e, seguramente o sustentáculo do Estado-Maior da alta burguesia (LEHER, 2012, p. 6).

Significa dizer que a Educação se mantém subordinada ao que uma pequena, porém, poderosa parcela da população brasileira determinar o que a maioria necessita como.

O Movimento TPE de 2012 estabelece 5 metas pactuando assim a agenda do capital para a Educação, ressaltamos que isso se apresenta com uma simplicidade espantosa que nos faz pensar que não temos um problema educacional no Brasil. Um dos destaques que chamamos a atenção está na idéia veiculada no site do movimento, conforme exposto no ANEXO 1 com a imagem da apresentadora da Rede Globo de Televisão, Regina Casé com a frase “Somos todos educadores: você também pode ser” na qual verificamos o esvaziamento da profissão docente e a confusão quanto ao que de fato constitui a dimensão complexa de ser educador, enfrentando cotidianamente todas as mazelas que assolam a comunidade da escola pública, lembrando que em nenhum momento estão tomando como referencia a educação da elite pela escola privada. (TPE, 2014).

Mais ainda confuso é quando o TPE tenta mostrar, como é ser um educador, indicando que é necessário adotar cinco atitudes para contribuir com a educação e a primeira delas é “valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento”, a segunda é promover as habilidades importantes para a vida e para a escola”, a terceira atitude é “colocar a educação escolar no dia a dia”, a quarta é “apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos”, e a ultima é ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens”.

⁴O Movimento Todos Pela Educação é uma articulação política dos grupos econômicos que atuam por meio de fundações privadas e de organizações sociais como o Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, Dpaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras, com o objetivo de realizar a educação da classe trabalhadora a partir de seus interesses empresariais.

As atitudes descritas demonstram que concebem os problemas educacionais no Brasil estão na superficialidade, como explicitado de início na primeira atitude quando não definem o que é ‘valorizar os professores’, e segue com uma série de equívocos como o que apresenta que para ser educador deve desenvolver habilidades importantes para a vida e para a escola como se as habilidades fossem algo automático e sem interferência das relações humanas com o conhecimento. Outro equívoco, diz respeito a colocar a educação escolar no dia a dia como se isso fosse possível apenas com o pensamento e as palavras proferidas por qualquer cidadão e não estivessem articuladas nas políticas públicas do nosso país. Mais um equívoco está na idéia do apoio aos projetos de vida dos alunos como se a nova geração não fosse responsabilidade do país arrecadador e, por fim, a idéia do esporte tratado separadamente da cultura. (TPE, 2014). São, portanto, valores definidos para que possam balizar com a ideologia individualista.

Com tantos equívocos compreendemos que o TPE ao invés de contribuir para o fortalecimento da luta pela qualificação da educação pública brasileira acaba por colocá-la fragilmente como algo que num passe de mágica se transformaria para cumprir a tarefa de educar a nova geração da classe popular, e que nesse caminho só desvirtua o que é necessário ser enfrentado considerando que a educação precisa ser elaborada desde as raízes e isto requer financiamento da educação que tem sido esvaziado no debate do que propõe o TPE com uma força em grande escala dos bancos Itaú, Bradesco e Santander, o que seria de admirar se estes bancos não fossem aqueles beneficiados pelas taxas de juros exorbitantes praticadas no pagamento da dívida interna do país.

A dilatada influência do sistema financeiro mundial sobre as políticas públicas tem impedido que possamos avançar em educação qualificada como tantos outros serviços essenciais para a superação das condições de existência da população.

Um dos movimentos sociais que tem revelado o inexplicável sobre a dívida pública brasileira é a Ong “Auditoria Cidadã da Dívida”, que foi criada após o plebiscito no qual votaram 6.030.329 em setembro de 2000 dizendo NÃO ao acordo com o FMI, NÃO ao pagamento da dívida sem auditoria e NÃO à destinação de recursos a especuladores. Desde então têm somado esforços para denunciar porque ainda destinamos 45% da arrecadação do país para pagar dívidas intermináveis e inexplicáveis.

Os importantes estudos realizados e divulgados pela Ong são coordenados por Maria Lúcia Fattorelli e conta com diversas entidades e pessoas públicas e privadas para compor um movimento de denúncias. Os estudos de Fattorelli (2013, s/p), destacam que as negociações com os bancos tem sido expandidas e hoje se confirmam o poder dos setores financeiros sobre

as políticas públicas no Brasil. Segundo a autora os bancos internacionais como o Citibank, o JP Morgan, o Barclay's, o Deutsche Bank, o Royal Bank of Scotland, entre outros bancos com os quais são firmadas as negociações mundiais tem sido incluída a mercadoria 'Educação' num emaranhado de negociações que "ficamos devendo o futuro da humanidade" baseando-se em cobranças indevidas e ao comprometimento dos governos brasileiros com o inexplicável.

É sobre o caráter de denúncias das "negociatas financeiras" dos cofres públicos do Brasil e sua relação com os setores financeiros que precisamos desmascarar a raiz das justificativas que têm vetado as reivindicações feitas pela sociedade civil organizada para a aprovação de 10% do PIB para a educação pública.

A autora no crivo da investigação sobre a origem e os juros sobre dívida pública, propõe uma auditoria sobre os números apresentados a sociedade brasileira e denuncia dois aspectos importantes para a nossa análise que são: como se constituiu a dívida pública, cujos contratos de comprovação explicam menos de 20% dos valores declarados e como são calculados os juros e amortizações assumidas pelo governo brasileiro todos os meses. Na denuncia fica explicito que mais de 80% do valor inicial da dívida não tem comprovação legal, então não se justifica pagar algo que não tem clareza e que se arrasta governo após governo. (Ibidem)

Outro fator importante além da investigação sobre comprovação dos 80% da dívida pública originária e da clareza nas taxas de juros é sabermos que a dívida pública comprovada foi constituída em grande escala no período propagado como o do milagre econômico a partir dos anos 70 do século XX. E os outros 80% da dívida, sem contar os juros e amortizações, não encontram amparo legal, então o país justifica seus gastos em uma dívida inexplicável. Nesse sentido, a autora afirma, que assumimos uma dívida sem lógica e que se arrasta consumindo as possibilidades de avançar qualificando as condições de vida dos brasileiros

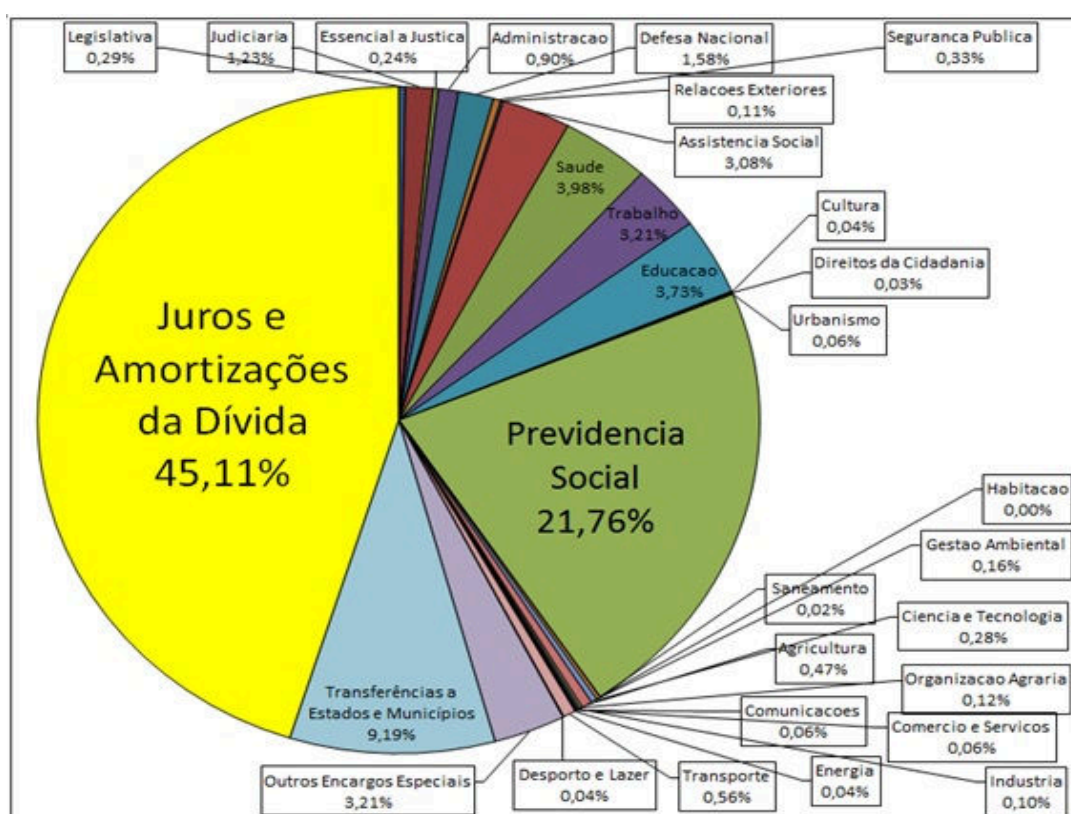
No intrigante processo da nossa Independência, tivemos que assumir uma dívida que Portugal contraía com a Inglaterra!... Mas foi na década de 1970, em plena Ditadura Militar, que começou nossa dívida a ser o que é hoje: assumimos com bancos privados internacionais uma série de empréstimos para a construção de hidrelétricas, siderúrgicas, investimentos de infraestrutura... Começa um período de total falta de transparência; a parte que aparecia era a do tal 'milagre econômico brasileiro'. (FATTORELLI, 2013, s/p)

Ao questionar sobre a destinação dos recursos públicos no Brasil para pagar dívidas inexplicáveis, queremos desmascarar as justificativas sobre o que resta para ser investido na

educação, e, em tantos outros serviços necessários a sociedade brasileira, para o seu efetivo desenvolvimento. Então vejamos como os gastos públicos foram realizados conforme dados de dezembro de 2014 o Brasil destinou 45% da receita do país para o pagamento dos juros e amortizações da dívida interna e externa num montante de R\$ 977.897.452.861 (bilhões de reais). Sendo a dívida interna constituída com os bancos que hoje afirmam que o montante da dívida que o país tem para com eles é de R\$ 3.301.051.276.022,50 (3 trilhões, 301 bilhões, 51 milhões, 276 mil, 22 reais e 50 centavos) e a dívida externa US\$ 554.708.937.494,01 (554 Bilhões. 708 milhões, 937 mil, 494 dólares e 1 centavo). (FATTORELLI e AVILA, 2015, s/p).

Assim a partir do Orçamento Geral da União gasto em 2014 pode-se verificar a distribuição dos recursos do país e identificar onde está a educação que emperra com os míseros 3,73% para manter um escopo de ser qualificada.

Orçamento Geral da União gasto em 2014



Fonte: <http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>

Segundo Fattorelli e Avila (2015, s/p) o que representou 45,11% de todo o orçamento efetivamente executado no ano de 2014 com juros e amortizações corresponde a 12 vezes o que foi destinado à educação e 11 vezes aos gastos com saúde, ou mais que o

dobro dos gastos com a Previdência Social, impossível um país nessas circunstâncias propalar o desenvolvimento.

A educação e os demais serviços importantes ao desenvolvimento do país são espremidos em investimentos insuficientes em virtude do alto percentual de utilização dos recursos financeiros para o pagamento de juros e amortização de dívidas, sejam elas internas e externas. Na questão da dívida externa que vem se arrastando há anos assistimos o absurdo das “negociatas financeiras”, nas quais passamos a resgatar títulos antecipadamente, e como afirma Fattorelli (2013, s/p),

A partir de 2005, o Tesouro Nacional começou a resgatar antecipadamente títulos da dívida externa, e pagando ágio. “É inacreditável pagar uma conta antes do vencimento, e ao invés de pedir desconto, pagar ágio.” Não se chama isso incompetência? Aliás, não só. O dístico “incompetência, corrupção, impunidade” permeia, há muito, o nosso meio político.

E quanto aos gastos públicos com a dívida interna já prescrita, e, com tantos ‘erros grotescos’, nos quais nem se consegue comprovação legal, apresenta um alto grau de valor para o setor financeiro do país que no “ano 2000, mais de 36% da dívida interna estavam em poder dos bancos” se constituindo em algo lucrativo. (VALENTE, 2013, s/p).

Essas constatações são importantes para afastar qualquer ideia ou argumento de que a Educação e os demais serviços prestados à sociedade sejam ‘concessões e favores aos que precisam’ que é a forma como têm sido tratados nos discursos dos governantes e passarmos a entender as relações dos esquemas macro estruturais com as ações mais específicas da vida social e que o todo articulado precisa ser decifrado para encaminharmos as conquistas de igualdade e justiça social, eliminando de vez a ideia de que a Educação seria um serviço sem retorno aos cofres públicos.

Investigar os aspectos da economia brasileira implica compreender que o recurso que não chega para oferecer uma educação pública de qualidade vai escoando para outros elementos considerados de rentabilidade e para pagar as ‘dívidas inexplicáveis’ que segundo Fattorelli (2013, s/p) é inexplicável a conta da dívida brasileira também se considerarmos a forma como os demais países do mundo lidam com isso, a autora apresenta as taxas de juros praticadas em comparação com outros países e verificamos que,

[...] dados de dívida / PIB de outros países pode levar a conclusões errôneas, tendo em vista que o governo brasileiro pratica as taxas de juros mais elevadas do mundo (atualmente a taxa básica está em 10,5 % ao ano, mas os títulos estão sendo vendidos a taxas superiores a esta, principalmente no caso de títulos “pré - fixados”, ou vinculados a índice de preços), enquanto

outros países praticam taxas muitas vezes menores: Estados Unidos da América do Norte (0,25%), Japão (0,1%), Inglaterra (0,5%). (Fonte: http://www.brasileconomico.com.br/paginas/taxas-de-juros_81.html). Cabe comentar também que, recentemente, a Alemanha conseguiu emitir títulos a juros negativos. (FATTORELLI, 2013, s/p).

Além de não podermos aceitar que uma dívida não tenha comprovação legal é também impossível aceitar a explicação dos títulos da dívida externa resgatados antecipadamente e pagos com ágio e as taxas aplicadas pelo Brasil com 10,5% e em outros países como os Estados Unidos com 0,25%, O Japão com 0,1% e a Inglaterra com 0,5%. Assim, como denuncia, Fattorelli (2013, s/p), as ações de “incompetência, corrupção, impunidade”, que permeiam, há muito, o nosso meio político”, precisam ser auditadas. Assim constatamos o porquê do grande poder dos Bancos ou sistema financeiro mundial sobre a definição das formas de governo e inclusive sobre a tutela concedida de definir os rumos da educação.

Outra questão que chamamos a atenção nos reporta a forma de arrecadação dos recursos financeiros do Brasil, sendo importante compreender de onde vem a receita financeira para as negociações descabidas. Neste particular buscamos identificar como o país recolhe o dinheiro para seus cofres, o que é o PIB (produto interno bruto) e constatamos alguns pontos importantes o primeiro deles é o quanto os trabalhadores têm contribuído para a riqueza do Brasil, tanto no que se refere aos tributos sobre a renda quanto sobre os produtos resultantes do trabalho.

A partir dos dados apresentados nos informes estatísticos do IBGE (2013), no qual explicitam a origem da receita do PIB brasileiro ao longo do século XX nos fornece elementos para compreendermos a lógica das políticas de arrecadação na forma como as taxas tributárias migram de setores em setores de forma a arrancar cada vez mais recursos para os cofres públicos.

Para compreensão das diversas formas de arrecadação financeira no Brasil serão destacados os percentuais a partir de 5 gráficos: o **Gráfico 1** que explicita os números em 1901 no início do século XX, quando se deflagra a instauração da República brasileira, que mostra o percentual de arrecadação, convém ressaltar que as próximas décadas seguem quase sem nenhuma mudança significativa até chegar a 1970 quando então se constata uma drástica mudança sobre a forma de arrecadação como pode ser observado, nos **Gráficos 2, 3, 4 e 5**.

A explicitação do **Gráfico 1** mostra que não havia tributos sobre a renda de nenhuma natureza, sendo portanto importante encontrar uma forma de arrecadação e esta foi investida sobre os produtos de importação que contribuía com 61,98% já que o Brasil dependia em

grande escala da produção de outros países e em segundo lugar a receita industrial com 18,56% e nada mais lógico que isso, pois o que se produzia aqui já gerava mais riqueza, em terceiro lugar foi 12,07% sobre os produtos industrializados, por fim 7,39% sobre as operações de crédito e nenhum arrecadação sobre a renda, assim compreendemos o quanto as rendas dos trabalhadores estavam sem regulamentação. (IBGE, 2013).

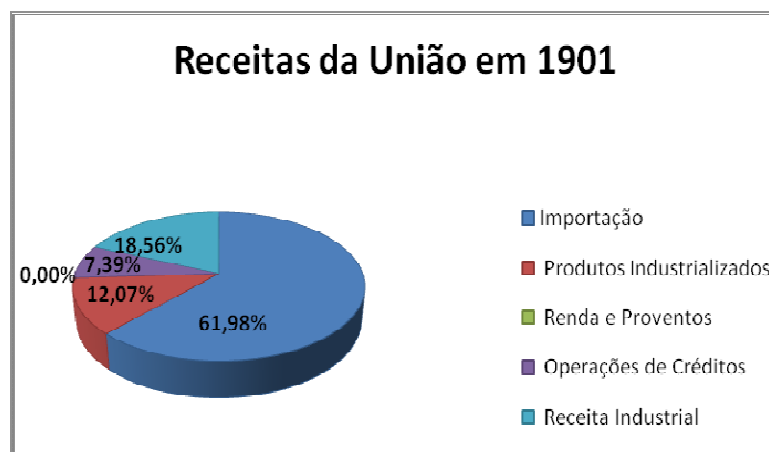


Gráfico 1 – Arrecadação do PIB no Brasil – 1901 – IBGE 2013

Seguem seis décadas sem alterações significativas nos percentuais e somente a partir de 1970 é notória a mudança drástica das fontes de riqueza do país, assim entendemos o porque da combinação sempre firme sobre os investimentos nas leis trabalhistas sobre a renda e sobre as produções industriais configurando os cuidados sobre o “milagre econômico” nas políticas públicas desse período de forçada industrialização.

As riquezas nos cofres públicos do Brasil nas ultimas décadas do século XX a partir de 1970 conforme pode ser verificado nos **Gráficos 2, 3, 4 e 5** marcam a supremacia da arrecadação que centraliza-se em grande escala sobre o trabalho, considerando os produtos do trabalho e o salário ou renda advindos da mesma fonte, o trabalhador, como pode ser observado o total de 87% da renda do Brasil. (IBGE, 2013).

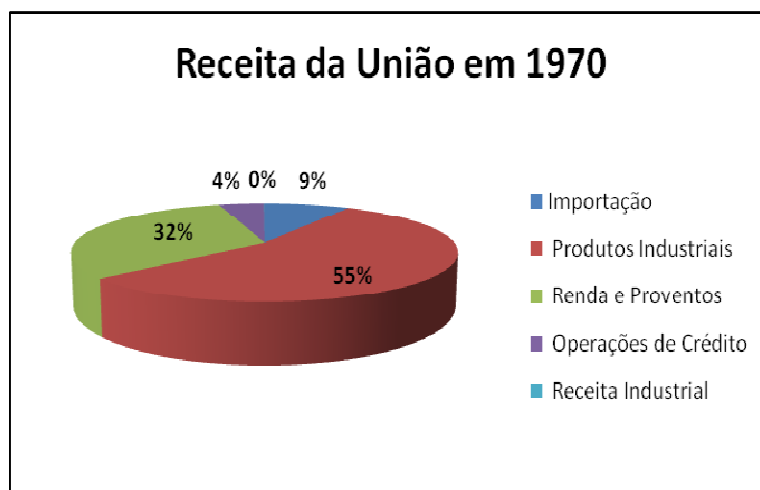


Gráfico 2 - Arrecadação do PIB no Brasil – 1970 – IBGE 2013

A primeira forma de arrecadação após 1970 recai sobre os produtos industriais, que era 12,07% e em 1970 passa a ser 55%, em 1980 para 34%, em 1990 para 29% e em 2000 para 22% assim percebemos que tem o auge na década de 70 quase quatro vezes mais. Já em 1980 há uma expansão de arrecadação sobre a renda e uma redução grande sobre os produtos. (Ibidem).

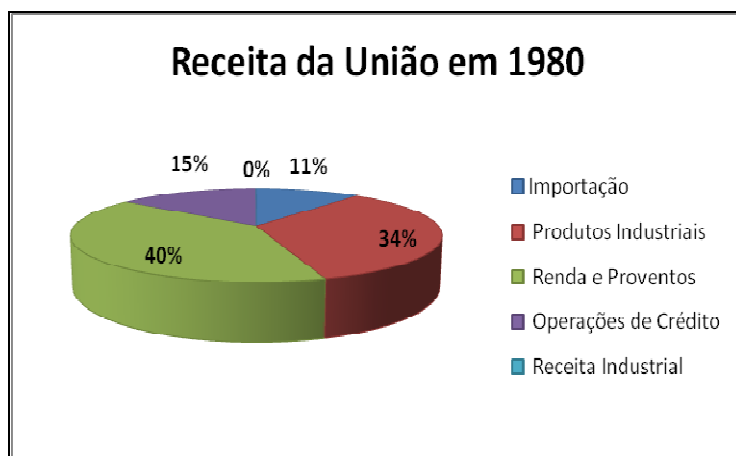


Gráfico 3 – Arrecadação do PIB no Brasil – 1980 – IBGE 2013

Importante notar nos dados do IBGE (2013) que as arrecadações sobre as operações de crédito, aquelas advindas dos bancos, que se mantinham entre 7,39% e 4% em mais de 80 anos, no século XX atinge a marca de 15% em 1980 e 16% em 1990. E isso que poderia representar outra forma de arrecadação um pouco mais longe da responsabilidade dos trabalhadores, precisa ser considerado contextualmente, quando se verifica as altas taxas de juros abusivos e na década de 1990 quando é instituída a CPMF (contribuição provisória

sobre movimentação financeira) então somente nesse período a arrecadação sobre as operações de crédito crescem assustadoramente.

Em 1990 e 2000 se mantém o mesmo percentual de arrecadação sobre a renda e sobre os produtos industriais, respectivamente 79% e 85% dos recursos financeiros do Brasil e mais inexplicavelmente ainda é como reduz a arrecadação sobre as operações de crédito para 4% no início do século XXI (Ibidem)

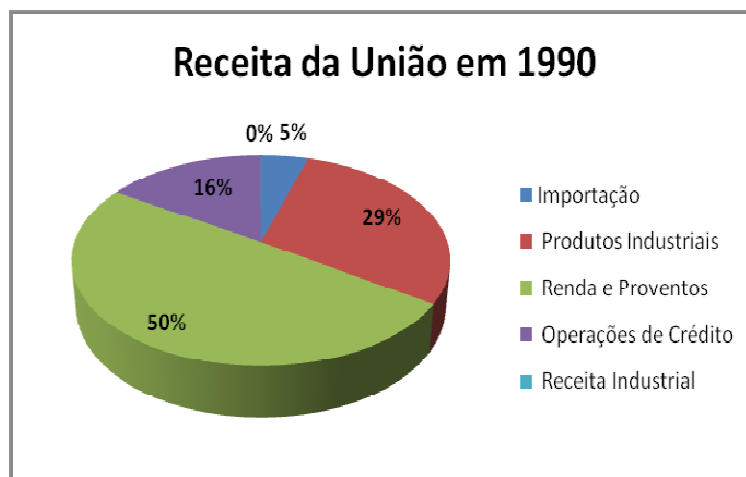


Gráfico 4 - Arrecadação do PIB no Brasil – 1990 – IBGE 2013

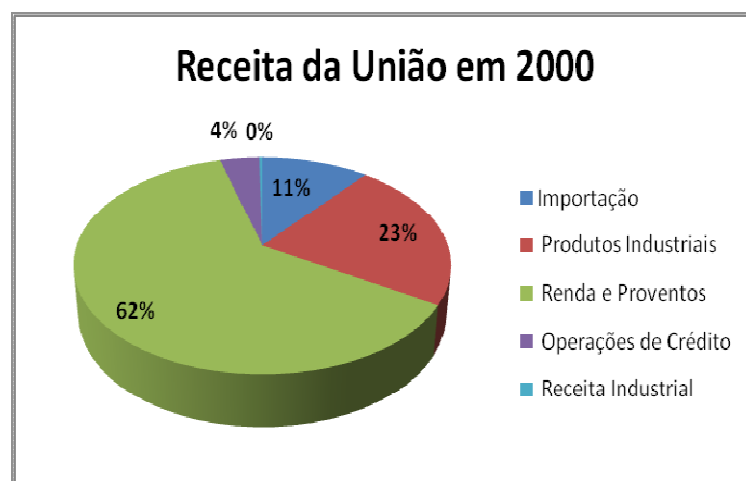


Gráfico 5 – Arrecadação do PIB no Brasil – 2000 – IBGE 2013

E confirmamos o quanto é rentável o trabalhador, constantemente esmagado nos seus direitos. Isso significa que mesmo que não se produza ou não se venda o suficiente para enriquecer o país extrai-se do trabalhador a riqueza para as “negociatas financeiras”.

Nos **Gráficos 2, 3, 4 e 5** podemos constatar que a arrecadação sobre a renda sai do 0,0% no início do século XX para 62% no início do século XXI, comprovando o quanto é

valioso e seguro o trabalho e a extração do lucro certo para os cofres públicos. Esse trabalhador, que contraditoriamente, tem sido lucrativo está esmagado pelos poderes públicos como se fosse dispendioso o investimento nos serviços essenciais de que necessitam.

As denúncias destacadas nesta análise servem para identificarmos as leis de administração do nosso país, e compreendê-las como argumentações para a luta consciente por valorização e fortalecimento da educação como necessidade. Os discursos mais grotescos sobre o “favor” do investimento na educação com 10% do PIB⁵, que nas explicações governamentais tem sido considerada como “investimento não rentável” a indagação que explicitamos é a partir dos dados da receita da união que desde o ano 2000 e continuando como modelo do novo século XXI a riqueza do país é gerada pelas fontes oriundas das rendas dos trabalhadores e dos produtos advindos do trabalho que chega a 85%.

Assim, as políticas públicas para a educação brasileira apontam-na como elemento chave para o alívio da pobreza, com caráter salvacionista. Como analisa Santos Junior et al (2009, p.34),

Conforme a posição da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) expressa no relatório de *Delors*⁶, depois de demarcar com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

Destarte, o campo da atuação dos professores vem sofrendo a degradação de duas condições, por um lado das *condições objetivas* na qual estão em jogo as circunstâncias efetivas do trabalho docente, que diz respeito desde a organização da prática, como os planejamentos escolares, preparação de aulas até as políticas educacionais e a remuneração dos professores e por outro lado das *condições subjetivas* que se refere a formação dos professores à qual imprime-se a compreensão do significado de sua atividade. (FACCI, 2004, p. 13),

No que diz respeito ao aspecto subjetivo da docência sempre entremeada pela lógica neoliberal do individualismo competitivo, configura um sentimento de que cada professor decide os rumos de sua história atribuindo-lhe responsabilidades e transformando os problemas educacionais em “seus problemas e suas vicissitudes” marcadas pela culpabilidade. (ibid),

⁵ Produto Interno Bruto – arrecadação da receita do país.

⁶ Relatório da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, presidido por Jacques Delors.

a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos. Os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Além disso, os estudos da UNESCO demonstram que, em quase todos os países, há um aumento do número de alunos em sala de aula. De um total de 43 países, onde foi possível a comparação da relação aluno – professor, o Brasil apresentou a sexta maior média de alunos-professor no ensino primário: 28,9. No Ensino Médio, o número de alunos, no nosso país tem a maior relação (38,6) na comparação com 33 nações desenvolvidas e em desenvolvimento [...] é essa a situação em que se encontram os professores brasileiros. (FACCI, 2004, p.14).

Destacamos que as políticas públicas de formação continuada dos professores enfrentem os pontos fundamentais em relação à responsabilidade com a alfabetização e escolaridade da nova geração, em especial tratamos aqui da escola pública⁷, como também, sejam capazes de superar a fragmentação do trabalho pedagógico, a desqualificação profissional, a fragmentação do conhecimento, entre outros fatores que cerceiam o avanço de formação de professores capazes de voltar o agir pedagógico para a construção de alternativas de formação política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico destinado à emancipação humana levando a efeito o entendimento de que o debate sobre educação assenta-se nas contradições da luta de classes.

Identificamos um alarmante quadro da qualificação docente no Brasil como foi explicitado no Censo Escolar realizado pelo MEC/INEP, havia em 2009, entre os cerca de dois milhões de docentes no país, 32% dos professores da educação básica sem formação superior, o que equivalia a 636.800 professores precários, a grande maioria deles na educação infantil 52% e nos anos iniciais do ensino fundamental chega a 38,7%, uma vez que, antes da atual LDB/1996, a formação mínima exigida para o exercício do magistério nessas etapas da escolaridade era de nível médio. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 52).

Neste particular a área da Educação Física não foge à regra precisando atentar para a problemática da luta por formação docente essencialmente político pedagógica. Como contribui Lacks (2004, p. 2),

estudos anteriores sobre a formação de professores de Educação Física já denunciaram o caráter da formação acrítica, a-histórica e não-científica, também os currículos desportivizados, a ênfase no paradigma da aptidão

⁷ Nos dados do IBGE 2009 mostram que a alfabetização varia de acordo com a renda. Em famílias mais ricas (mais de cinco salários mínimos per capita), aos cinco anos de idade, quase metade (47%) das crianças já se alfabetizaram. Entre as mais pobres (menos de 1/4 de salário mínimo per capita) o percentual é de 10%. Aos sete, praticamente todas as crianças mais ricas já se alfabetizaram, mas a taxa entre as mais pobres é de 49%.

física, com forte influência da área biológica, o neotecnicismo nos métodos de ensino.

No âmbito da formação dos trabalhadores em educação, em particular na área de Educação Física como trabalho docente e guardando também as especificidades do trabalho em geral, devem propor que no âmbito da formação de professores conforme constatações anteriores de Taffarel (2011, p. 09), precisam partir dos problemas que têm contribuído para desqualificar a área, assim destacados a seguir, quais sejam,

- a) a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da educação física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;
- b) a banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação;
- c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social;
- d) a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar;
- e) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de educação física;
- f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional;
- g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática;
- h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares;
- i) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós- modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico cultural, da pedagogia histórico crítica e da metodologia crítico superadora.

Nesse sentido, destacamos como problemática central deste estudo alguns dos aspectos constatados neste diagnóstico na área da Educação Física, quais sejam: a desqualificação do trato pedagógico com a restrição, banalização e distorção dos

conhecimentos da cultura corporal, destacados no item “a”, “b”, “c”, “d” e “e”; a precária definição de teorias educacionais e o consequente distanciamento do trabalho pedagógico como categoria da prática expresso pela fragilidade da formação inicial e continuada de professores expressa nos itens “f”, “g”, “h” e “i”.

No âmbito da Formação Continuada de Professores do Município de Aracaju a problemática se expressa entre outros fatores na implementação do projeto de qualificação através do Programa Horas de Estudo. Para efetivamente constatar a realidade empírica sobre a qual nos debruçamos é imprescindível um processo de diagnóstico que relate a relação conteúdo e forma sobre a qual se alicerça a formação de professores ao longo da carreira docente na Educação Física voltada às escolas públicas municipais de Aracaju.

Na investigação sobre a problemática central estabelecemos um movimento de investigação e análise sobre o processo de Formação Continuada de Professores como mediador da organização do trabalho pedagógico.

No processo investigativo de mediação entre as categorias teóricas e empíricas apontamos algumas perguntas sínteses que situam a problemática pesquisada, quais sejam: 1. O que é a Formação Continuada de Professores da educação básica?; 2. Como a política pública se articula com a realidade da Educação Escolar Básica?; 3. Qual foi a origem, como se desenvolve o “Programa Hora de Estudo” da SEMED e quais as mudanças estratégicas no âmbito da formação de professores ao longo da carreira docente?; 4. Qual é a natureza e especificidade da Educação Escolar Básica (função social da escola, do currículo e da práxis pedagógica) ?; 5. De que forma a luta de classe se apresenta na relação Política Pública e Educação Escolar Básica (embate de projetos históricos)?; 6. Quais tendências educacionais e pedagógicas se fazem presente na proposta de conteúdos da rede pública de ensino do Município de Aracaju? e 7. Quais os pressupostos das Bases Epistemológicas, Pedagógicas e Estruturais presentes na proposta governamental (oficial) da formação de professores no Programa Horas de Estudos no Município de Aracaju?

Com o intuito contribuir no âmbito da Formação Continuada de Professores, particularmente referindo-se à qualificação dos professores de Educação Física do Município de Aracaju, a estruturação da pesquisa parte de constatações anteriores em relação à formação inicial de professores de Educação Física, como ressaltado nos estudos de Lacks (2006, p. 3),

Nos cursos de Educação Física, contraditoriamente, não se evidencia a proximidade da área com as reivindicações colocadas nas licenciaturas em geral. A ênfase das preocupações curriculares recai no mero cientificismo, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física e na preferência pelas conotações do bacharelado, uma vez que, cindindo-se a

formação em dois cursos, na prática eles não se distinguem entre si no que diz respeito ao trato epistemológico do conhecimento. A contradição identificada acentua a desqualificação do professor já no processo acadêmico.

A partir das problemáticas significativas explicitadas com relação à formação docente, o processo de investigação neste campo específico exige um esforço no sentido de procurar identificar a articulação das questões gerais das políticas públicas para a educação com a singularidade sobre a formação continuada dos professores de Educação Física na rede Municipal de Ensino de Aracaju, identificando os nexos e determinações da lógica do capital. Assim, apresenta-se a elaboração de uma hipótese, o Programa de Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Aracaju não apresenta articulação clara entre as diretrizes que fundamentam a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico para a realidade da escola pública.

A partir das considerações iniciais sobre Educação no Brasil, destacamos em específico a problemática da Formação Continuada de Professores de Educação Física na rede Municipal de Aracaju/SE com o propósito de debruçar análises a respeito do conteúdo e da forma que permeiam a qualificação profissional para a educação pública. Assim, definimos como objetivo geral analisar os nexos e relações na política educacional do Programa “Horas de Estudos” destinadas à formação continuada de professores e a produção da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Educação básica na rede Municipal de Educação de Aracaju/SE. E como objetivos específicos: a) Analisar as contribuições sobre Formação Continuada de Professores considerando o debate das proposições de Políticas Públicas e as produções teóricas com o respectivo alcance na rede Municipal de Educação de Aracaju identificando a influência da mercantilização da Educação na sociedade do capital; b) Constatar e explicitar a realidade da Educação Física na rede Municipal de Educação de Aracaju articulada à política de Formação Continuada de Professores através do “Programa Horas de Estudo” buscando revelar a concepção de formação continuada e identificar os nexos com a organização do trabalho pedagógico e c) Contribuir para a Proposição de formação continuada mediada pelas categorias da prática pedagógica do professor de Educação Física da rede Municipal de Educação de Aracaju sob o ponto de vista do trabalho socialmente útil para além do capital.

Essa pesquisa busca compreender o sistema de organização da rede Municipal de Ensino de Aracaju concernente à qualificação docente, a saber, o “Programa Horas de

Estudo”⁸, implantado desde 1986, após o primeiro concurso público para o Magistério da rede Municipal de Educação de Aracaju. Nesta análise perspectiva-se compreender a forma e o conteúdo da formação continuada de professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Aracaju e identificar os conflitos e contradições expressos pelos professores tanto nos discursos sobre sua formação quanto na produção nos Cadernos de Conteúdos da rede Municipal como organização do trabalho pedagógico.

O processo de investigação será desenvolvido considerando dois campos categoriais entrecruzados para nos possibilitar a apropriação das leis da dinâmica interna do problema de pesquisa. Os campos referem-se às categorias teóricas de investigação definidas como método de apropriação da problemática de pesquisa. Assim, como categorias teóricas adotamos, **Realidade** e **Possibilidades** tomadas a partir das contribuições de Cheptulin (1982), para o autor a categoria realidade é o que existe de real e a categoria possibilidades é o que pode manifestar-se quando se tem condições propícias e nesta relação dialética entre as categorias a realidade é tida como uma possibilidade já concretizada e a possibilidade como realidade potencial.

Ambas, categorias **Realidade** e **Possibilidades**, sempre mediadas pela práxis considerada como “categoria central da filosofia que se concebe, ela mesma, não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VAZQUEZ, 1977, p. 5).

Nesse aspecto a abordagem dos problemas educacionais no âmbito da Formação Continuada de professores, como problemática desse estudo, parte da realidade concreta da prática humana nos aspectos antropológicos (porque o homem é o que é na práxis e pela práxis), histórico (a história é a história da práxis humana, gnosiológico (como fundamento objetivo do conhecimento e critério de verdade) e ontológico (pois o problema das relações entre homem e natureza, ou entre pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática). (VAZQUEZ, 1977, p. 36).

A investigação da **Realidade** será considerada na perspectiva da superação da abstratividade da investigação. Nesse sentido tomamos a contribuição de Kosik (2002, p. 61), [...] a apropriação do conhecimento real, e que efetiva-se em três momentos: “a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno”; em segundo

⁸ O “Programa Horas de Estudo” é a proposta de formação continuada de professores da rede Municipal de Educação com 5 horas semanais devidamente remuneradas destinados a reuniões por área (disciplinas escolares) com o formato de encontros com coordenador de grupos. Os grupos de reuniões são separados por componente curricular e em dias fixos (quinta-feira para a Educação Física) e nos dias das reuniões os professores são reservados sem atividades docentes nas Unidades de Ensino para dedicarem-se à formação continuada.

lugar “o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral” e por fim “o conhecimento do conteúdo do fenômeno e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social”. Para o autor,

O caminho entre a “caótica representação do todo” e a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado não é imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro (KOSIK, 2002, p. 36).

A investigação que opta pelo método dialético sempre propicia as contradições internas da realidade e o estabelecimento das possibilidades. Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, existindo um embate permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade entre as classes que a compõem.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de estabelecer metodologicamente uma relação imbricada entre as partes e o todo e de forma dialética do todo para as partes, da mesma forma entre o fenômeno e essência, entre totalidade e contradição e entre sujeito e objeto, nesta tentativa insistente de elucidar as contradições escondidas nos fenômenos na suas *Bases Epistemológicas, Bases Pedagógicas e Bases Estruturais* que tem mediado a Formação Continuada de Professores na rede Municipal de Educação de Aracaju e que abrem as possibilidades ao presente e ao futuro mediado pela perspectiva histórico social.

Assim, Frigotto (2006) sinaliza que a prática de um estudo desenvolvido numa perspectiva dialética tem como estratégia estabelecer relações entre a parte e a totalidade, num sentido histórico e político, no qual, as ideias defendidas têm como princípio a historicidade dos fatos, pois as teorias, doutrinas e interpretações não são eternas e têm que ser entendidas na sua limitação histórica, constituindo a essência do método e da análise dialética. Essa categoria significa a percepção da realidade social, levando-se em conta o todo orgânico, estruturado na política nacional de educação e buscar compreender a repercussão na formação continuada de professores na rede Municipal de ensino de Aracaju/SE.

Esses elementos serão aplicados com o intuito de identificar os nexos e conflitos do conjunto dos professores de Educação Física e dos gestores da Rede Municipal de Educação e no “Programa Horas de Estudo”, como campo empírico, na tentativa de aprofundamento teórico da formação continuada de professores, sobre o qual se empreende uma investigação

em fontes empíricas como processo de leitura e compreensão da realidade, efetuada a partir de algumas fontes empíricas, como: a) Sujeitos participantes do âmbito decisório na Secretaria de Educação de Aracaju: Secretaria de Educação, Coordenação de Educação Física, Coordenação do “Programa Horas de Estudo”, entre outros sujeitos históricos envolvidos no processo decisório de formação continuada de professores; b) Professores de Educação Física em 2013 em processo de aposentadoria; e c) Documentos produzidos no “Programa Horas de Estudo” (Portarias, produções pedagógicas como as diretrizes curriculares, os Cadernos de conteúdos de EF, Manifesto, entre outros).

Na investigação serão adotadas para realizarmos a leitura e interpretação da realidade a categoria de conteúdo cujo movimento de investigação e análise das categorias teóricas terão suporte no **Processo de Formação Continuada de Professores como mediador da Organização do trabalho pedagógico**.

Para responder a essas questões o processo investigativo tomará o “Programa Horas de Estudo” analisado tanto pelas ações de formação continuada de professores quanto pelas produções que de lá decorrem, como as Portarias e Resoluções que legalizam a Educação Física na rede Municipal de Educação de Aracaju; as Propostas curriculares para a Educação física Municipal, os Cadernos de Conteúdos de Educação Física; o Manifesto dos professores de Educação Física da rede e o Texto Subsídio para a elaboração da proposta Curricular da Educação Física. Estas análises visam identificar as lacunas para a qualificação da Educação Física que irão mediar as contribuições para a Formação Continuada no “Programa Horas de Estudos” como resultante deste estudo.

Hoje o programa é composto por cerca de 100 professores que atendem às 44 escolas de Ensino Fundamental e 47 de Educação Infantil, porém nas Unidades de Ensino de Educação Infantil, nem sempre, dispõem de professores de Educação Física na composição de sua equipe educativa, sendo as aulas de Educação Física desenvolvidas pelos pedagogos.

O quantitativo de professores da rede Municipal e a relação de escolas serão consideradas como os espaços de intervenção dos professores apenas para efeito de mobilização e envolvimento no desenvolvimento da pesquisa, visto que os professores nem sempre estão envolvidos nas reuniões periódicas com assiduidade pois a legislação que rege o programa não prevê ações que obriguem a participação dos professores nos processos de formação continuada.

Convém salientar que os(as) professores(as) pesquisados(as) foram aqueles(as) em processo de aposentadoria e que participavam ativamente do “Programa Horas de estudo” e, conseqüentemente, das produções da área e que guardam as ações que historicamente têm

sido desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes ao longo de uma carreira, compreendendo 25 anos de trabalho na escola pública e representando os(as) primeiros(as) professores(as) que ingressaram por concurso público em 1986 inserindo-se também no “Programa Horas de estudo” lançado no mesmo ano.

A amostra será constituída pelos professores que já estão em processo de finalização da carreira docente e dispõe de conhecimentos que precisam ser expostos sobre o “Programa Horas de Estudo” identificando o processo de Formação Continuada e as elaborações teóricas para a Educação Física que consta da elaboração de Diretrizes Curriculares, Portarias Municipais, Programas de Conteúdos entre outros documentos que regulamentam ou orientam a Organização do Trabalho Pedagógico.

A Secretária de Educação entrevistada foi a que se encontrava na gestão no período da pesquisa e o Coordenador de EDF foi aquele mais citado pelas professoras entrevistadas já que no período das entrevistas não havia setor de Educação Física na SEMED.

Para a coleta de dados junto à amostra, inicialmente nos valeremos da aplicação de entrevistas, disponível no Anexo 2, e análise documental para que possamos dar maior confiabilidade e profundidade à problemática em análise, aliando-se os aspectos quantitativos e qualitativos coletados.

A estrutura deste relatório apresenta as constatações à medida que fomos realizando o aprofundamento da problemática em estudo baseando-se no método de exposição que na 1ª seção contribui para a compreensão dos nexos e contradições apresentados sobre a formação continuada de professores como política pública no marco do capital. Neste particular apresentamos o debate articulado à realidade brasileira com o propósito de constatar os nexos e contradições entre os encaminhamentos teóricos gerais sobre educação e a relação com o problema do nosso estudo. Para tal fim trata-se inicialmente da influência da pedagogia do capital sobre a valorização e formação continuada de professores, em seguida identificamos as contribuições na ANFOPE para a política de Formação de professores, no item seguinte a ênfase está em delinear a política pública de formação continuada de professores no Brasil e para finalizar a primeira sessão investigamos as produções acadêmicas no Brasil que tratam de contribuições sobre Formação Continuada de Professores nas redes públicas Municipais e/ou Estaduais. Nesse sentido, viabilizar a composição do conjunto articulado de elementos que compõem a realidade da Formação Continuada de Professores no Brasil e as ações que convergem para influenciam na implementação das políticas públicas no Município da Aracaju.

Na 2ª seção do método de exposição desse relatório de pesquisa segue analisando a Carreira docente: valorização e formação continuada dos professores de Educação Física na rede Municipal de Educação de Aracaju/SE. Nesta sessão a exposição incide sobre a carreira docente apresentando especificamente a intervenção sindical ao longo da carreira docente e a degradação dos professores da rede Municipal de Educação de Aracaju na relação com a Formação Continuada e outro ponto explicitado refere-se às produções teórico-metodológicas elaboradas no “Programa Horas de Estudo” em Educação Física e a organização do trabalho pedagógico permeadas de tensões e contradições.

Na 3ª seção o propósito central é apresentar contribuições para a Formação Continuada de Professores sob o ponto de vista do trabalho socialmente útil e a possibilidade de uma formação continuada para além do capital.

As respostas científicas buscadas neste relatório de pesquisa visam contribuir para que sejam superadas as ideias abstratas sobre educação, reiterando os princípios sobre os quais qualquer afirmativa sobre o homem prescinde das condições reais de existência, os quais se fazem a partir da dinâmica da vida social a identificação das leis concretas da existência humana.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEBATES E DESAFIOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

[...] nossa concepção da história é, antes de tudo, um guia para o estudo e não uma alavanca destinada a erguer construções [...] É necessário estudar novamente toda a história, - e estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais - antes de fazer derivar delas as idéias políticas, estéticas, filosóficas, religiosas, [...] etc., que lhes correspondem. (MARX E ENGELS, s/d, p. 283)

O propósito deste texto é a exposição do quadro da realidade educacional brasileira que se refere aos profissionais do magistério, considerando a Formação Continuada de Professores e o debate que se apresenta sobre relação trabalho e educação na sociedade do capital com ênfase na qualificação profissional. Assim, busca explicitar as possibilidades de que essa categoria de trabalhadores supere a condição do trabalho alienado e possa usufruir e contribuir com a elevação do sujeito humano para a autoconsciência da alienação e como isso se apresenta na articulação da especificidade dos professores de Educação Física.

A dimensão da categoria dos professores no Brasil tem ocupado uma grande proporção entre os postos de trabalho sendo o terceiro maior agrupamento profissional do Brasil compondo 8,6% do total de trabalhadores conforme dados expostos na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego em 2006. Importante destacar também que deste terceiro maior agrupamento de trabalhadores 82,6% situam-se no setor público (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 31).

Com uma expressão tão significativa de trabalhadores da educação pública brasileira, que de cada 100 professores, 82 desenvolvem sua ação docente com os trabalhadores da classe popular e de seus filhos, portanto, não se justifica facilmente a negligência dos investimentos sobre a qualificação profissional para o atendimento dessa parcela da população do nosso país, senão pelo questionamento da desvalorização que a classe popular ocupa na lógica de sociedade subserviente ao capital.

Por outro lado, abre-se a possibilidade da força coletiva de mobilização social desde que a consciência de classe dos trabalhadores associados fosse o ponto fundamental das relações humanas, e porque não dizer, da formação continuada dos trabalhadores da educação pública brasileira e, conseqüentemente estendendo a possibilidade de contribuir para a educação da classe popular.

Assim sendo, a abordagem dos problemas educacionais no âmbito da Formação Continuada de Professores constitui-se problemática importante para compreendermos a perspectiva do caráter histórico na dinâmica entre o individual e o humano em geral, de forma a desvendar as leis internas e os nexos do fenômeno, que nos permita identificar sua função e lugar histórico social “não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VAZQUEZ, 1977, p. 5), contraditoriamente germinadora das possibilidades de superação das condições postas no mundo do trabalho educativo.

Para tratar da formação continuada de professores inicialmente ressaltamos que não estamos considerando este fenômeno como único elemento responsável para garantir uma educação qualificada,

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim, conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 13).

Assim, dentro de uma conjuntura geral estamos enfatizando a importância de formarmos sujeitos conscientes e que desenvolvam a partir do trabalho seu processo de humanização bem como a humanização de outros sujeitos.

Do ponto de vista conjuntural no Brasil, é constatado por Bernadete Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas de formação continuada no Brasil, vários documentos oriundos dos organismos internacionais, em especial a destacada tarefa educativa de responsabilidade no campo do desenvolvimento nacional embalados pela lógica do incremento da segurança para a economia mundial, em especial destacam os investimentos na América Latina. Como pode ser observado no texto a seguir destacado, que contempla o papel renovador da formação de professores na tarefa na formação da nova geração para a adequação à economia mundial.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas

(2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. (GATTI, 2008, p. 62).

Ainda segundo a autora o campo da formação continuada encaminha-se a partir da perspectiva de que a docência reconfigurada assuma o mote da competência e, “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas”(ibid). Essa propositura desenhada sobre o âmbito educacional engendra uma lógica de formação humana de caráter utilitário, imediato e instável, uma vez que se assenta na fragmentação das referências históricas que nos constitui.

Nesse capítulo apresentamos a perspectiva de educação que nosso país tem ofertado a classe trabalhadora pela escola pública e o enfoque prioritário é destacar as denúncias sobre uma realidade que precisa identificar as possibilidades de avanço qualitativo do campo da formação continuada de professores.

Inicialmente tratamos da educação brasileira e a influência da pedagogia do capital; em sequência apresentamos as contribuições da ANFOPE para a formação de professores no Brasil; articulamos um terceiro momento tratando da proposta governamental de Formação Continuada de professores no Brasil e a relação com a Educação Física e, por fim, apresentamos as contribuições das pesquisas para a qualificação da Formação Continuada de professores de Educação Física no Brasil.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DO CAPITAL SOBRE A VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É notória a crescente desvalorização do trabalho docente em nosso país, no que diz respeito ao campo das lutas dos professores pelo atendimento e manutenção dos direitos já assegurados e da garantia das condições mínimas de trabalho, mesmo com o amparo legal ainda assim há a necessidade da luta por fazer valer uma lei, como explicitado nos estudos de Gatti (2008, p. 63-64), na última década do século XX ocorrem algumas referências sobre formação continuada de professores pela LDB nº 9.394/96. Este aspecto é reiterado em alguns artigos, como o Art. 67 que estipula que os Sistemas de Ensino deverão promover a valorização dos profissionais da Educação, ratificado no inciso II pelo aperfeiçoamento profissional e no Art. 80 que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de Programas de Ensino à distância e de Educação Continuada e no Art. 87, §3º e inciso III

coloca como dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando-se também da educação à distância.

A contradição que constatamos é que mesmo citada, reiteradas vezes, a necessidade de aperfeiçoamento profissional, ainda precisamos insistir para que os Poderes Públicos cumpram uma lei e quando o faz encaminha pela regra do menor esforço financeiro sem discutir a qualidade formativa, como é o caso da Formação de Professores à Distância. Como afirma Gatti (2008, p. 65),

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação à distância ou a mista (presencial/à distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Ao debater sobre a relevância de valorização do trabalhador em Educação a problemática explicitada deve ser denunciada. Assim, perguntamos se a maior parte da arrecadação do nosso país advém do trabalhador e do resultado da sua produção porque é tão inadmissível a valorização salarial do trabalho docente? Em se tratando deste fenômeno compreende-se porque de fato ocorre nas políticas neoliberais a mercantilização da educação do mesmo modo que a educação é tratada pelos organismos internacionais como preparação para o trabalho como um dos investimentos mais rentáveis dos últimos tempos.

É lamentável que tenhamos desde 1996 aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁹ que foi posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁰ dos trabalhadores da Educação pública e que continuam sem serem contemplados com o Piso Salarial Nacional e

⁹ O Fundef foi aprovado na Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela lei nº 9424/1996 e pelo Decreto nº 2264 /1997 e trata-se de um fundo contábil que durante 10 anos foi repassado aos Estados e Municípios regulado pelas respectivas matrículas no Ensino Fundamental destinado e foi utilizado na proporção de 60% para remuneração dos quadros do magistério do Ensino Fundamental e permitindo cobrir despesas com formação de professores, inclusive formação inicial emergencial e cursos de aperfeiçoamento e 40% do recurso destinado a cobertura de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 32).

¹⁰ O Fundeb regulado pela Medida Provisória nº 339/2006 e Lei nº 11.494/2007 e que segue a mesma lógica do Fundef no que concerne a distribuição regulada pela matrícula porém, se amplia para a Educação Infantil e Ensino Médio, portanto Educação Básica resguardando o vínculo de efetivo exercício no setor público. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 33)

sem Formação Continuada qualificada, na maioria dos Estados e Municípios por longos 18 anos de relação trabalhista, mesmo identificando que dos docentes brasileiros 82,2%, ou seja, 1.627.707 eram empregados no setor público e atende a educação da maioria da nova geração estudantil brasileira, inclusive destacando que o atendimento prioritário da escola pública é para a classe dos trabalhadores e seus filhos. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 32-35).

Outra importante constatação ainda citada pelas autoras e que se destina a formação de professores diz respeito ao Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE realizado pelos Estados, Distrito Federal e Municípios expressos na forma de Planos de Ação Articulados, que tinham como forma o diagnóstico e as demandas de formação de professores (Ibid, p. 35).

A visível desqualificação da Educação no Brasil se expressa, não apenas no descuido com as escolas públicas mas, sobretudo por não tratar a formação inicial e continuada dos professores como condição necessária para que as possíveis excelentes escolas, no quesito estrutura física, livros didáticos, tecnologias, bibliotecas, laboratórios, entre outros fatores que possibilitam uma educação qualificada, ainda assim sem professores com formação suficiente para acessar os meios não seria possível atingir a finalidade de formar dignamente a classe popular, ou seja os trabalhadores e seus filhos.

Uma análise importante feita por Costa (apud GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 35), destaca que para uma “efetiva transformação da educação pública terá, entretanto, de passar por uma grande melhoria do padrão de remuneração e qualificação do magistério” e aponta alguns elementos necessários para subsidiar essa transformação que é a “construção de um Sistema Nacional de Educação com um papel mais incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais e na consolidação de um Fundo Nacional de Educação”.

É obvio que precisamos especificar claramente o que significa melhoria do padrão de remuneração, que implica em corrigir uma dívida histórica de desvalorização subjetiva e objetiva do valor do trabalho na lógica do capital que faz com que a definição do Piso Salarial Mínimo para o magistério seja ‘escamoteado’ do âmbito do direito legal para o permanente estado de lamurias e reclamações da categoria dos professores espalhados em todos os Estados e Municípios brasileiros em sua grande maioria inaudíveis pelo poder público.

No aspecto da qualificação de professores os estudos Freitas (2003, p. 1096), denunciam os âmbitos de formação na perspectiva numérica da certificação e destaca que ao longo dos últimos anos no Brasil ocorre um aligeiramento e esvaziamento da formação na qual o trabalho docente remete os professores na atualidade a lógica das competências e habilidades na lida com os conteúdos escolares e perde de vista a necessidade de exercer um

trabalho seguramente aprofundado tão debatido na década de 80 como expresso neste fragmento de texto,

[...] reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), *fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.*[...] terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula [...] baseando-se exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo.

Ainda segundo a autora a grande relevância do debate sobre a formação docente precisa explicitar a contraditória lógica da relação entre profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente e cita que a partir da LDB 9.394/96 são expostos alguns pontos conflitantes para a educação, quais sejam: a não exigência de formação inicial mínima para contratação de professores; a formação em serviço que se estrutura como resultante da prática sem formação aprofundada e a permissão de oferta de formação inicial e continuada de professores sem assegurar a qualidade das instituições.

A primeira questão refere-se a possibilidade de contratação de professores de nível médio para a docência,

[...] educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que sem formação necessária acaba em situação precária exercendo seu trabalho. Outra questão importante para refletirmos é a flexibilização no exercício do trabalho docente, “ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões – Resolução nº 02/ 97 –, legitimando o magistério como “bico” e flexibilizando, portanto, também a formação, pela complementação pedagógica” (FREITAS, 2003, p. 1098)).

Freitas (2003, p. 1099) ainda cita a retomada da modalidade de “formação em serviço”, de grande repercussão na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, vigorando novamente como fundamentos da formação do profissional da educação, modalidades estas muito criticadas pela superficialidade e alheamento nos processos formativos cuja ênfase recai na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática.

Na sequência destaca o processo de discussão no CNE desde 2002, para autorizar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço preferencial para a formação de professores, inclusive pós-graduação, e verifica-se cada vez mais um descaso com as garantias de que sejam oferecidas formações iniciais e continuadas qualificadas, em instituições de vanguarda, com uma trajetória histórica e cumulativa de experiências que facilitem a implementação de propostas cada vez mais respaldadas em experiências positivas.

No que se refere a relação entre trabalho e formação, tem-se cada vez mais se regulamentado sobre a certificação como mecanismo de avaliação e premiação baseando-se na noção de competência individual e, por fim, a retirada dos atuais cursos de licenciatura do âmbito da educação e do lócus específico de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia: as faculdades e os centros de educação nas universidades. (FREITAS, 2003, P. 1098-1099).

As constatações explicitadas realçam a fragilidade dos cursos de formação inicial o que contribui para que se torne mais difícil ainda se constituir uma proposta de formação continuada de professores apresentando-se a necessidade de pensarmos ações para a Educação brasileira com um todo articulado na qual urge uma ação de conjunto que considere as dimensões educacionais e as lacunas expressas nas denúncias perspectivando as possibilidades de qualificação que abarcam desde a estruturação física das instituições até a qualificação dos sujeitos envolvidos na ação docente.

A formação de professores balizada por esta ótica neoliberal apresenta-se devidamente adequada ao que propõe os novos senhores da educação¹¹ pela via do financiamento de uma educação útil como pré requisito à manutenção da lógica de valorização do capital. Assim prescrevem um novo conceito de público que não significa nem estatal, nem gratuito.

A partir dessa nova configuração, é identificado por Freitas (2003, p. 1102) três movimentos estratégicos de desqualificação da formação de professores com:

- a) uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como lócus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação, com uma concepção de formação pós-secundária;
- b) retirar a formação de professores do campo da educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses

¹¹ Nos estudos de Leher (2012) há uma destacada e relevante identificação sobre a participação de organismos internacionais criados em *Bretton Woods* na implementação das diretrizes do Consenso de Washington que estão devastando a economia dos países periféricos. No qual sustenta a afirmação de que a redefinição dos sistemas educacionais conformam a base das reformas propostas pelo Banco Mundial a partir da lógica do par governabilidade-segurança e passam por sobre os interesses reais dos países periféricos como é o caso do Brasil

profissionais, deslocando-a para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISEs, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional;

c) a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países (Freitas, 2002), fundadas na epistemologia da prática (Tardif, 1998) e na lógica das competências.

Tratando da formação continuada de professores identifica-se que a mesma assume uma condição estrategicamente articulada para a desqualificação docente devidamente certificada e aprovada, cuja ênfase caminha para lógica da qualificação de uma prática vazia de aprofundamento teórico, deflagrando um trabalho denunciadamente elaborado no fosso criado entre teoria e prática.

Freitas (2003) ainda destaca que há alguns anos tem sido colocada ênfase na “utilização das novas tecnologias como recurso de ensino nas escolas de educação básica”. Uma das maiores expressões desse fenômeno está no formato que o Sistema Alfa e Beto e no Sistema Positivo que tem desenvolvido e definido a necessidade de formação continuada de Professores no enfoque do acesso à tecnologia como o importante e suficiente papel educativo sem a preocupação de garantir que a tecnologia seja um modo de acesso ao conhecimento.

No Município de Aracaju temos assistido a implementação crescente do Programa Alfa e Beto destinado aos alunos do 1º ao 5º ANO do Programa positivo destinado aos alunos do 6º ao 9º ANO. Os programas citados são expressões da investida da iniciativa privada sobre a Educação Pública, cujos “pacotes educacionais” curiosamente, mesmo sendo difundidos como excelentes propostas não têm sido indicadas para a educação dos filhos da elite nas escolas privadas, que seguem incólumes no propósito de que o processo educativo assegure a apreensão da cultura e da ciência pela nova geração. O que então basta para assegurar trabalhadores preparados para o “manuseio” de uma tecnologia sem, no entanto, compreendê-la e muitas vezes também nem acessá-la.

Entre 2013-2014 ocorre a implementação destes pacotes educacionais nas escolas da Rede Municipal sem contudo, estarem equipadas com acesso a internet, ficando por dois anos na promessa de que logo estariam munidas.

Quanto ao trabalho pedagógico a SEMED indicava durante os cursos de formação continuada que os professores fizessem “adequações pedagógicas” não especificadas, cabendo a cada um desvendar mais um mistério das ingerências educacionais na educação pública, inclusive indicavam que enquanto a internet não estivesse implantada nas escolas os

professores utilizassem dois livros didáticos por componente curricular os Livros Editora Positivo e os Livros do PNLD, configurando mais uma demonstração de que os recursos públicos não são utilizados de forma séria, tanto por complicar o trabalho docente cotidiano quanto por destinar recursos em dobro para a mesma finalidade (livro didático) deixando de investir em biblioteca, laboratório, formação continuada, entre outros elementos necessários a cada escola.

O Sistema Positivo adota livros didáticos estruturados para a articulação pedagógica com a pesquisa via Internet através do Portal Aprende Brasil, cujo acervo para pesquisa é completamente filtrado pelos seus consultores, com textos e estudos dirigidos elaborados por eles. A ação docente tem a característica de formato fechado na qual os procedimentos pedagógicos são definidos passo a passo no próprio programa e o espaço da relação professor-aluno fica negligenciado, mesmo que tenham ironicamente alegado que estão contribuindo para que a nova geração se aproprie da pesquisa como ferramenta da aprendizagem e na verdade identifica-se o falseamento de que os alunos são pesquisadores, pois, o incentivo do trabalho pedagógico não está centrado no olhar e atitude investigativa da pergunta e sim na ação pedagógica automatizada na resposta.

A Formação Continuada de Professores é completamente centralizada pelo Sistema positivo e o formato dos cursos segue a lógica de que os professores conheçam os livros e as ferramentas do Portal Aprende Brasil e adote o passo a passo no cotidiano escolar, perdendo de vista a formação qualificada e reafirmando a superficialidade no trato com a educação e restringindo a implementação de uma proposta necessária a cada realidade.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para expor o debate da Formação Continuada de Professores citamos o movimento político de organização dos trabalhadores em Educação no Brasil a partir da ANFOPE¹² como importante entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político-partidário que ocorre em abril de 1980 a partir da criação do Comitê Pró-formação do Educador gestado desde 1978 através de Seminários de Educação Brasileira. (BRZEZINSKI, 2012, p. 12).

Em 1980 ocorre a I Conferência Brasileira de Educação que tem a participação de 200 professores na conferência da década de 80 foi a união de educadores que aspiravam

¹² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

subverter a tradicional ordem governamental sobre as políticas educacionais. Esse período ocorreu unido com a participação da ANDE¹³, ANPED¹⁴, CEDES¹⁵ e CEDEC¹⁶ como entidades que representam uma importante manifestação pública para organizar a educação brasileira que em 1983 passa a ser CONARCFE¹⁷ até chegar em 1990 com a ANFOPE, afirmada por Brzezinski (2012, p. 12) como uma entidade na qual “é a prática e a consciência coletiva, forjadas nas lutas concretas dessas categorias que constituem a identidade de cada movimento, neste caso, a Anfope”.

Devemos frisar que a criação desta entidade e do movimento representado nestes fenômenos vem na contramão do que propõe o ideário social hegemônico, qual seja, o de atribuir a cada “bom profissional” a responsabilidade e a execução de sua própria qualificação, assim essa iniciativa se coloca como proposta que germina o anti-individualismo ao tempo em que reafirma a responsabilidade do poder público com a educação do país e isso perpassa inevitavelmente a Formação e qualificação docente.

Atualmente a ANFOPE se articula a outras entidades parceiras, a ANPED, ANPAE¹⁸, o CEDES e o FORUMDIR¹⁹ que mantém a organização em rede, que fortalece a legitimidade de cada associação e garante especificidades muito próprias de cada uma e segundo Brzezinski (2012, p. 13) “as cinco entidades conseguem se articular e caminhar em conjunto, porque estão unidas por objetivos comuns” e acrescenta como ação de mobilização a CONAE, Conferência Nacional de Educação 2014 e ressalta que “a unidade entre as entidades na diversidade de cada uma, todavia, não se faz sem conflitos, mas ela garante o avanço do processo de construção de uma identidade mais profunda da rede, para além da divergência e da particularidade”.

Porém a CONAE que estava prevista para realizar-se em fevereiro de 2014 foi adiada pelo MEC sem consulta das entidades comprovando assim as tentativas de minar a participação da sociedade civil organizada para o debate aberto com profissionais que vem pesquisando as agruras da Educação brasileira para propor soluções concretas.

Um dos pontos importantes nos debate presentes nas reivindicações diz respeito a necessidade de constituição de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, essa questão tem sido chamada a atenção pela ANFOPE, enquanto

¹³ Associação Nacional de Educação.

¹⁴ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁵ Centro de Estudos Educação e Sociedade.

¹⁶ Centro de Estudos e Cultura Contemporânea.

¹⁷ Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos da Educação.

¹⁸ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁹ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

entidade que tem uma função atuante no quadro educacional, hoje dirigida pela professora Iria Brzezinski.

Em entrevista concedida para Maria de Fátima Barbosa Abdalla publicada na Revista *Pesquiseduca*, a professora Iria Brzezinski destaca que para falar da qualificação da educação no país deve-se inevitavelmente discutir a formação e a valorização desses profissionais e para tal é necessário enfrentar, no mínimo duas questões iniciais para a efetivação de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, uma delas é a efetivação como “Política de Estado” e não de Governo, entendendo que as políticas de Governo são temporárias e duram no máximo um mandato, difícil de pensar a educação nessa instabilidade, e ainda ser capaz de projetar ações que tenham continuidade e consistência e chama a atenção que cabe a essas políticas de Estado realizar a regulação e avaliação das instituições públicas e privadas, porém que o recurso público seja destinado às instituições públicas. (BRZEZINSKI apud ABDALLA, p. 152, 2009)

E outra questão abordada na entrevista é o enfrentamento para a efetivação do referido Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação é que esse sistema seja concebido como um conjunto orgânico de formação e de profissionalização do magistério, na qual incluem-se as condições dignas de trabalho. Esse aspecto abordado pela ANFOPE, a professora esclarece como encaminhamento necessário para o desenvolvimento da educação pública. Para tanto, precisamos superar a idéia simplista do MEC de que a formação de professores seja balizada pela relação oferta e demanda, articuladas ao regime de colaboração e se torne um conjunto orgânico de formação e de profissionalização do magistério.

desde a formação dos formadores até os componentes de valorização e profissionalização docente, como, por exemplo, a formação contínua como direito do profissional e dever da agência contratante de implantar a licença remunerada para este fim, a carreira do magistério; assim como o atendimento aos dispositivos legais concernentes ao piso salarial nacional (BRZEZINSKI apud ABDALLA, 2009, p. 152).

Além da articulação orgânica, segundo Brzezinski (apud ABDALLA, p. 152, 2009) outro ponto deve ser assegurado, que é a garantia do direito das crianças, jovens, adultos e idosos à educação de qualidade, assumida pelos Estados e entes federados e não atribuindo aos professores as mazelas da educação. Ainda entra no debate a formação de professores para o ensino fundamental e médio e para outras instituições de atendimento à infância como creches e pré-escolas como espaços educativos não-escolares.

Entre as questões destacadas ressalta a defesa e exposição dos princípios da Base Nacional Comum que tem sido construído ao longo dos anos na luta da ANFOPE no combate à formações aligeiradas no Brasil. No que diz respeito à formação de professores aponta na entrevista que deve fortalecer o papel das faculdades e Centros de Educação em formação científica, pedagógica e política dos licenciados e pós-graduados, e que a formação do magistério deve ser oferecida prioritariamente na forma presencial e a modalidade à distância seja uma excepcionalidade. (BRZEZINSKI apud ABDALLA, p. 153, 2009)

Outro mote do debate nessa entrevista refere-se política de avaliação institucional com critérios definidos explicitando o conceito de qualidade de forma coerente com os cursos de formação de professores e na pós-graduação com deve ser definido pela CAPES associado aos cursos de graduação.

Mais uma proposição que diz respeito a relevância da formação continuada dos profissionais do magistério ofertada pelas instituições universitárias públicas. E por fim que esse Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação seja articulado com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente conforme o Art. 4º do Decreto nº 6.755/2009 e a Composição de um Conselho Gestor com ampla participação da sociedade e entidades da área coordenado por um Comitê Nacional formado pelo MEC (CAPES), CONSED, UNDIME, CNTE, ANFOPE, FORUNDIR e demais entidades. (BRZEZINSKI apud ABDALLA, p. 153, 2009).

No contexto das discussões sobre a qualificação da Educação no Brasil identificamos a força das reivindicações originárias no Movimento da Anfope como resultado das Conferências Nacionais de Educação, a exemplo da CONAE de 2010 que chama a atenção para o enfrentamento de uma situação que quase foi superada pela Lei 9.394/96 a LDB quando estabelece que deveria ser exigida formação mínima em nível superior para o exercício da docência. Essa questão ainda precisa ser enfrentada nas contradições presentes na própria entidade ANFOPE uma vez que congrega várias representações e, portanto, divergências quanto aos princípios que defende restando a unidade coerente na diversidade. A exemplo do que ocorreu em 2010,

quando o texto originado dos grupos de discussão e colóquios, que estabelecia a exigência de formação superior para todos os professores, foi derrotado na Plenária Final, com forte apoio principalmente das entidades sindicais de professores e da própria CNTE, e forte apoio do setor das conveniadas e confessionais privadas. (ANFOPE, 2014).

É importante salientar que este debate sobre formação mínima em nível superior estava previsto para ocorrer na II CONAE que seria realizada em fevereiro de 2014 e foi adiada para novembro, assim a entidade considera as ações do MEC autoritárias, unilaterais e injustificáveis e que representa uma forma de desrespeito aos mais de 4.500 delegados, conferencistas e observadores, mostrando a contradição com o próprio tema da Conferência “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”, que nega a participação popular e demais formas de colaboração com a educação do país.

Segundo a ANFOPE essa é uma “luta dos últimos 40 anos (para dizer o mínimo), e sempre apresenta-se entremeada de vários revezes, mas tem que continuar a batalha [...] pela formação de todos os professores em nível superior” e acrescenta que vale a pena indagar a CAPES sobre o PARFOR implantado em 2009 com a meta de formar 360 mil professores em 03 anos e só tem em 2013 apenas 54 mil professores inscritos em cursos de licenciatura presenciais e à distância (ANFOPE, 2014).

Como então estabelecer um debate sobre formação continuada com essa parcela bastante significativa de trabalhadores, que dentro de suas funções “docentes” se desfiguram humanamente, já que o trabalho forma o homem, mas um sujeito alienado do seu próprio trabalho de duas formas, tanto pelo estranhamento do produto do seu trabalho quanto pelo valor de troca abstrato que ele se reveste na sociedade do capital, quando não prioriza a qualificação dos trabalhadores em educação, como se vê,

Em inúmeras sociedades, o trabalho converte-se em valor de troca, tornando-se a única "mercadoria" de uma grande parcela dos homens, a qual é vendida por salários. Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, se, de um lado, existem aqueles que são materiais e integram a lógica do valor de troca, transformando-se em mercadoria nas relações sociais capitalistas, de outro, existem aqueles que, por serem imateriais, não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca (MARX, 1989a, p. 41-93). Esses últimos são, sem dúvidas, os produtos que são consumidos no ato da produção, como é o caso das aulas de um professor. (LIRA, 2008, p. 71).

Nas lutas que os professores enfrentam ao longo da história é premente a necessidade de superação dessa “mercadoria” abstrata, imaterial e que se afasta sempre mais das possibilidades de superação da alienação do trabalho pela via da desqualificação docente.

No site da ANFOPE no ano de 2014 são estabelecidas três plataformas que devem compor os debates sobre as políticas públicas: a) a implementação urgente e integral da lei do Piso e de Planos de Carreira que assegurem salários e condições de trabalho adequadas,

estabelecendo a jornada integral para cada professor(a), considerando que o exercício do trabalho seja dedicado a apenas uma escola; b) Organização curricular com integração orgânica e consistente entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho superando o caráter reducionista de preparação para o mercado de trabalho e c) Sólida formação teórica interdisciplinar nos cursos superiores, superando a estruturação das licenciaturas da lógica de adequação às áreas/disciplinas do Ensino Médio, que somente serve de adequação as exigências do empresariado para a exploração e lucro.

A Conferência Nacional de Educação²⁰ de 2014 finalmente ocorre no mês de novembro e elabora um Manifesto disponível no Anexo 3, cujo mote é a “Educação tem que ser compromisso prioritário”. Esse documento constitui uma das ações concretas produzidas pela união das entidades com o intuito de contribuir para a qualificação da Educação no Brasil. Conforme explicitado no início do texto a união das entidades estabelece um princípio geral sobre o qual serão erguidos os encaminhamentos para a educação brasileira e de saída destaca,

Compreendemos que o estabelecimento da educação como direito de cidadania só se dará por completo por meio de amplo investimento direto na educação pública, capaz de prover os insumos requeridos para a progressiva construção de um novo paradigma educacional que tenha por objetivo maior garantir ao conjunto da população brasileira acesso pleno a uma formação integral e de qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades – da educação infantil à pós-graduação. (ANFOPE, 2014).

Essa afirmativa vem acompanhada do reconhecimento de que os a destinação de parte dos recursos oriundos do pré-sal à educação é um grande avanço, porém ainda tímido comparado ao que necessitamos como país, sugere inclusive, que se deve enfrentar questões importantes como um “novo marco regulatório para os *royalties* da exploração mineral”, reestruturar os parâmetros do “formato da cobrança de impostos sobre grandes fortunas”, ou de “impostos sobre a movimentação financeira, em especial a de natureza especulativa”, superar o modelo em que a “maior parte da arrecadação fiscal provém do consumo e incide de forma inaceitável sobre as classes assalariadas”. (MANIFESTO ANFOPE, 2014).

No Manifesto a explicita campanha em prol da destinação de 10% do PIB para a educação brasileira, salienta que seja direcionado à educação pública para o cumprimento do

²⁰ A CONAE foi realizada no mês de novembro de 2014 e produziu um manifesto “A Educação tem que ser compromisso prioritário” contando com a participação de entidades representativas de mais de quatro milhões de trabalhadores na educação dos setores públicos e privados, quase setenta milhões de estudantes secundaristas e universitários e entidades representativas dos movimentos sociais. (ANFOPE, 2014)

recém aprovado Plano Nacional de Educação de forma a não permitir que setores – nacionais e transnacionais – que vêm na educação um negócio lucrativo e não um direito de todos, se apropriem de mais essa fatia da possibilidade de avanço qualificado da nova geração. (Idem).

O ponto alto proposto no Manifesto destaca a necessidade de Regulamentação de um Sistema Nacional de Educação com gestão democrática e participativa envolvendo setores públicos e privados e assegurar as condições,

- de significativa expansão de oferta de ensino público, universal e de qualidade, em todos os níveis, de forma a extinguir gradativamente programas emergenciais que impliquem repasses de recursos ao setor privado;
- de diretrizes nacionais de carreira e de planos de cargos e salários que permitam tornar atrativa a profissão de professor, com o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional da Educação, conforme o inciso VIII do artigo 206 da Constituição;
- de salários dignos, de investimentos em formação inicial e continuada, de políticas de saúde e de condições de trabalho adequadas para todos os trabalhadores da educação, com tratamento igualitário para ativos e aposentados;
- do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), tomado como parâmetro para o financiamento da educação básica, em todas as etapas e modalidades, e calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, sendo progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ); para isso será essencial o repasse por parte da União, onde houver necessidade, de recursos complementares;
- da igualdade racial, de gênero, orientação sexual e de identidade de gênero, incluídas aí diretrizes para os currículos escolares;
- de uma política nacional de educação do campo, povos e comunidades tradicionais, que respeite e valorize suas especificidades, reduzindo as imensas desigualdades hoje existentes;
- de mecanismos de controle, de regulação, de credenciamento e de avaliação da educação – função inalienável do Estado. (MANIFESTO ANFOPE, 2014).

Os órgãos e/ou instituições envolvidas com a educação nacional, aqui fazemos referência a todos os serviços cujo alcance recaia na tarefa educativa, desde ações diretas até aquelas que apóiam a educação nacional, devem apresentar no cerce de suas ações articulação intrínseca com o propósito maior de formação das novas gerações, entenda-se a inclusão definitiva do enfrentamento de questões imprescindíveis à sociedade brasileira incluindo a

qualificação de professores como um fenômeno extremamente importante para que se elabore e implemente qualquer elucubração teórica manifestada nas políticas públicas do nosso país.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

O fenômeno da Formação Continuada no Brasil tem se desenvolvido mediante oferta de cursos pela Plataforma Freire distribuídos em duas categorias: a) aperfeiçoamento com carga horária de 30h e extensão com carga horária de 220h e b) especialização (pós-graduação) com carga horária de 360h. Os cursos de formação continuada com divulgação através do site do MEC são destinados aos professores em exercício das escolas públicas Estaduais e Municipais registrados no Censo escolar de 2009 previstos para iniciar em maio de 2011.

Muito animador, não fosse a forma cerceadora com que implementam essa “oferta” ou “benefício” de formação continuada, pois os cursos de aperfeiçoamento e extensão somente poderão ser acessados por professores indicados pelo diretor da Unidade de Ensino na qual desenvolve suas atividades docentes e muitas vezes não seguem o critério justo que parte da necessidade de qualificação e cada vez mais distantes daqueles professores que reivindicam melhores processos de gestão e apoio aos trabalho pedagógico cotidiano dos seus gestores.

Na mesma linha seguem os cursos de especialização disponíveis nas Universidades pela Plataforma Freire, nesse caso o professor poderá fazer sua pré-inscrição diretamente, porém mais uma surpresa, a inscrição somente se concretiza pelo Secretário de Educação “somente validar as inscrições daquele número de professores que ele efetivamente poderá ceder e apoiar para a realização dos cursos”, ficando a formação continuada mais uma vez condicionada aos favoritismos dos gestores públicos. (MEC, 2011).

Convém destacar como se encontra a adesão de professores/alunos nos cursos oferecidos pelo Governo Federal - MEC através da Plataforma Freire, na qual verificamos no Gráfico 6 a situação da participação dos professores em formação continuada por regiões do Brasil, importante verificar que as regiões Norte e Nordeste apresentam números excessivamente maiores do que as regiões centro-oeste, sul e sudeste.

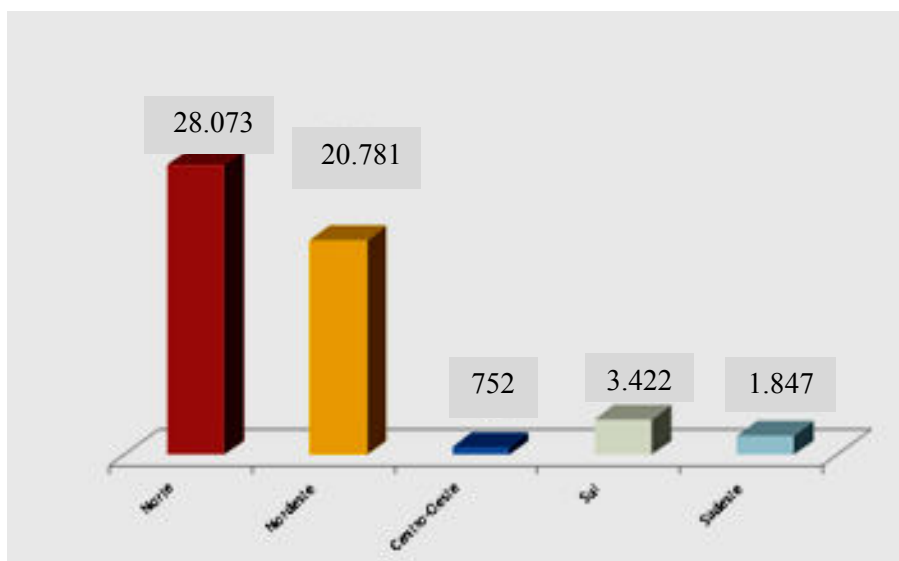


Gráfico 6: Números de alunos frequentes por região em 2012 (Fonte: Plataforma Freire).

Necessário perguntar se há outra opção de cursos ofertados ao Norte e Nordeste do país ou se o que lhes restam são as alternativas à distância ou semi-presencial o que acaba forçando a adesão visto não dispor de outras possibilidades de formação.

Outra expressão de Formação Continuada ocorre mediante ações da CAPES que oferecem cursos de Licenciatura presencial através do PARFOR em 2012 com cursos gratuitos e exclusivamente destinados aos professores da rede pública na Educação Básica. Verificamos que nos Cursos de Educação Física são ofertadas turmas em alguns Estados brasileiros e no geral temos 37 turmas no Norte, 64 turmas no Nordeste, 3 no Sul e 3 no Centro-oeste.

Esse quadro representa a adesão em grande escala dos profissionais do magistério do Norte e Nordeste aos cursos à Distância. Na oferta dos cursos presenciais constata-se na região Norte 37 Turmas de Educação Física no total, distribuídos em: Amazonas 07 turmas de 1ª licenciatura e 1 de 2ª licenciatura; No Pará 26 Turmas de 1ª; em Roraima 1 turma de 1ª licenciatura e 01 Turma de 2ª licenciatura e no Tocantins 1 turma de 1ª licenciatura.

No Nordeste temos 64 turmas de Educação Física, sendo em Pernambuco 01 turma de 2ª licenciatura; no Piauí 15 turmas de 1ª licenciatura e 09 turmas de 2ª licenciatura; no Rio Grande do Norte 5 turmas de 1ª licenciatura e 01 turma de 2ª licenciatura ; na Bahia 10 turmas de 1ª licenciatura; no Ceará 2 turmas de 1ª licenciatura e 2 de 2ª licenciatura e no Maranhão 07 turmas de 2ª licenciatura.

No entanto no Sul e Centro-oeste apenas 6 turmas são ofertadas, sendo em Santa Catarina 3 turmas de 1ª licenciatura e no Mato Grosso do Sul 02 turmas de 1ª licenciatura e 1 de 2ª licenciatura.

Nesse particular entendemos que tanto a oferta de turmas no sistema presencial quanto à distância há uma grande adesão dos professores que já exercem a docência em situação precária, assim o que confirma a necessidade de investimentos na formação dos quadros de professores nestas duas regiões do país marcadas pela precariedade de chances de acesso a cursos de formação profissional, carecendo, portanto, de ampliação de políticas públicas que possam viabilizar as possibilidades de qualificar os professores e, assim, somar esforços articulados com um projeto de sociedade voltado a superar as mazelas sociais e em especial chamamos a atenção para o Norte e Nordeste do Brasil.

O aspecto da Formação Continuada de Professores prescinde da organização da categoria e da força gerada por ações de mobilização em rede dos professores como uma forma de reivindicação e reorganização da docência no Brasil que precisa urgentemente assumir a alternativa chamada “globalização solidária” que se contrapõe à “globalização neoliberal” e avança rumo a qualificação da educação nacional. (SANTOS apud BRZEZINSKI, 2012, p. 13).

No âmbito nacional o MEC desencadeia uma série de ações de Formação de professores da Educação Básica da escola pública com o propósito de oferecer formação em licenciaturas (1ª ou 2ª licenciatura) e cursos de aprofundamento pedagógico no campo da Formação Continuada que se realizava na modalidade presencial em menor proporção e nas modalidades à distância ou semi-presencial nas quais têm sua maior expressão a exemplo do PNAP²¹, do PROFMAT²² ofertado na modalidade semi-presencial e que conforme informações no site do MEC

A Diretoria de Educação a Distância da CAPES em apoio à Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) na constituição de uma Rede Nacional para a oferta do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) no âmbito do Sistema UAB, em atendimento a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (MEC, 2013).

²¹ Com cursos na área da Administração Pública, no âmbito do Sistema UAB: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização em Gestão em Saúde, destinados a formação para o exercício de atividades gerenciais.

²² Programa de Mestrado Profissional em Matemática.

O PROFMAT apresenta-se no formato de um dia de aula semanal presencial aos sábados e o restante da carga horária não presencial, inclusive no Estado de Sergipe os professores que aderiram ao Programa não conseguiram concessão para afastamento para curso previsto na legislação nacional.

Outro curso ofertado na modalidade semi-presencial é o PROFLETRAS, ofertado também como pós-graduação stricto sensu, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em rede nacional, “é um curso de pós-graduação stricto sensu no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)”. (MEC, 2013).

ESTADOS	Cursos de Licenciatura em Geral	Cursos de Licenciatura em Educação Física
Sergipe	0	0
Alagoas	0	0
Ceará	2	1
Pernambuco	2	1
Paraíba	4	0
Rio Gande do Norte	7	1
Bahia	11	1
Piauí	27	0
Maranhão	62	4

Quadro 3: Estados do Nordeste Brasileiro que participam do programa de qualificação docente para Professores das redes públicas de ensino da Educação Básica pela Plataforma Freire na modalidade presencial.

Ressaltamos que nos Estados de Sergipe e Alagoas não foi ofertado nenhum curso presencial ou semi-presencial, em qualquer licenciatura inclusive para a Educação Física, e mesmo considerando a quantidade de docentes sem curso superior e sem qualificação para a docência da classe popular nas escolas públicas no Município de Aracaju.

Atualmente a Educação da Rede Municipal apresenta uma matrícula de 5.872 alunos na Educação Infantil distribuídos em 47 escolas, conforme dados do IBGE (2009) e que estão

acompanhados por 271 professores, sendo que destes, 87 não tem curso de licenciatura, conforme explicitado pelo IBGE (2011). Quanto ao Ensino Fundamental tem uma matrícula de 19.203 alunos distribuídos em 44 escolas conforme dados do IBGE (2009) e que estão acompanhados por 918 professores, entre os quais 120 não tem curso de licenciatura. (IBGE, 2011).

Este quadro confirma as estatísticas da educação brasileira com um conjunto de professores que sequer tem formação inicial adequada para o campo de trabalho quiçá pudessemos estar falando sobre qualificação ou formação continuada de professores, estamos ainda denunciando a ausência de formação inicial mínima com Ensino Superior para que os trabalhadores pudessem exercer o ofício de educar as novas gerações com condições de qualificar de fato a humanidade.

O Município de Aracaju nos dados do IBGE (2013) consta uma disparidade e distancia significativa dos discursos políticos com o lema da “qualidade educacional” e mantém ainda na Educação Infantil 24% e no Ensino Fundamental 12% de trabalhadores precários sem formação inicial em licenciatura, devemos destacar que não estamos analisando qualquer campo de trabalho, estamos especificamente nos debruçando sobre o campo educativo, ao espaço socialmente instituído para formar a nova geração. Mais agravante ainda é a última Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que confirma legalmente o retrocesso na educação brasileira que sobrevive de discursos vazios, quando agora estabelece a permissão de que atuem na Educação Infantil professores certificados em nível de Ensino Médio na modalidade Magistério.

2.4 A PRODUÇÃO DAS PESQUISAS NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O encaminhamento da pesquisa pressupõe a análise da produção acadêmica no âmbito da Pós-Graduação em educação com a finalidade de identificar as contribuições sobre “*Formação Continuada de Professores*” que estão registradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²³. Para a análise buscamos verificar as Dissertações e Teses defendidas nos últimos 5 anos que compreende de 2007 a 2011, período de composição do estado da arte necessário para a apropriação de estudos que pudessem contribuir para o avanço dos próximos passos. Foram identificados então por ano de defesa no *Quadro 1* as

²³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – constituído de um Banco de Teses e Dissertações desde o ano 2000 disponível em formato digital.

Dissertações defendidas no período de 2007 a 2011 e no *Quadro 2* as Teses defendidas no período de 2007 a 2011, ambos disponíveis no Anexo 4.

No procedimento de pesquisa inicial foi utilizado o filtro “Formação Continuada de professores de Educação Física na Rede Pública”, pois trata da especificidade central da nossa pesquisa, porém, nesse resultado não obtivemos nenhuma Dissertação ou Tese. Desse procedimento contestamos os resultados, pois conhecíamos algumas produções da área que tratam de objetos similares e relacionados a essa problemática. No procedimento seguinte foi ampliado o filtro para “Formação Continuada de Professores” que resultou em 521 Dissertações e 121 Teses.

Quadro 1: Produção acadêmica de Dissertações sobre “formação continuada de professores”.

PRODUÇÃO ACADÊMICA	ANO DA DEFESA DE MESTRADO				
	2007	2008	2009	2010	2011
Total de Dissertações no Banco da CAPES	3.179	3.590	3.801	3.776	4.090
Dissertações sobre Formação Continuada de Professores	106	108	97	111	99

Fonte: Periódicos CAPES 2012 – Banco de Teses e Dissertações.

Quadro 2: Produção acadêmica de Teses sobre “formação continuada de professores”.

PRODUÇÃO ACADÊMICA	ANO DA DEFESA DE DOUTORADO				
	2007	2008	2009	2010	2011
Total de Teses no Banco da CAPES	749	843	920	966	1018
Teses sobre Formação Continuada de Professores	23	20	25	26	27

Fonte: Periódicos CAPES 2012 – Banco de Teses e Dissertações.

Ao proceder às constatações sobre as produções científicas já realizadas sobre a problemática da *Formação Continuada de Professores* foi possível verificar a estagnação do número de produções em nível de mestrado e doutorado ao longo dos últimos 05 anos, de 2007 à 2011, publicados no site da CAPES(2012), mesmo considerando o aumento crescente dos cursos de pós-graduação no país, assim é possível constatar que não altera significativamente o percentual de pesquisas realizadas.

Quanto à produção de dissertações no ano de 2007 são 106 pesquisas registradas sobre a problemática em questão e diminuindo para 99 em 2011 e no âmbito do doutorado em 2007 registra-se 23 teses e em 2011 aumenta para 27, configurando um aumento porém inexpressivo.

Analisando mais minuciosamente das 3.179 dissertações realizadas sobre educação no ano de 2007 a problemática sobre *Formação Continuada de Professores* conta apenas com 106 pesquisas significando uma quantidade ínfima sobre qualificação do trabalho dos professores. Em 2011 apresenta registros de 4.090 dissertações sobre educação constando apenas 99 sobre *Formação Continuada de Professores*, equivalendo a 2.94%, considerando a degradação do trabalho docente nos últimos tempos acreditamos que é necessário mais empenho em identificarmos indicadores que possibilitem mostrar a relevância da contribuição científica comprometida com a superação dos discursos vazios sobre educação de qualidade. (CAPES, 2012).

No que se refere à produção de teses registradas no site da CAPES (2012), em 2007 verifica-se 749 teses sobre educação e apenas 23 sobre formação continuada de professores e após cinco anos em 2011, foram identificadas 1.018 teses sobre educação e 27 sobre *Formação Continuada de Professores* que equivale a 2,69% das pesquisas. Assim, identifica-se bastante escassa a problematização sobre qualificação do trabalho do professor se comparado ao âmbito geral das pesquisas por objeto de estudo.

O primeiro procedimento de análise das produções de pesquisas, para que fizéssemos a verificação da fidedignidade ao filtro a que está associado, foi a partir dos títulos das Dissertações e Teses nas quais procuramos identificar aquelas que já apresentavam os objetos que está sendo tratado, bem como descartar aquelas que apareceram associadas mas não se referem a contribuir com as proposições sobre formação continuada dos professores de Educação Física. E o segundo procedimento foi a partir da análise dos resumos das Dissertações e Teses.

A análise das dissertações apresenta como propósito identificar experiências exitosas que sejam capazes de contribuir com o campo da formação continuada. Nesta análise foi possível verificar 09 categorias de objetos de pesquisa a partir dos resumos. As categorias de objetos de pesquisa e as informações resultantes dessa análise encontram-se no Anexo 4 no Quadro 3 que explicita os campos de pesquisa sobre formação continuada de professores.

A partir das verificações realizadas nos resumos foi possível selecionar os estudos a partir de dois pontos que seriam as pesquisas sobre *formação continuada de professores de Educação Física* com ênfase em *Programas de Formação continuada nas redes públicas de ensino Municipal e/ou Estadual*.

As categorias identificadas das Dissertações e Teses (Anexo 4) conforme análise dos títulos e resumos que identifiquem os objetos são: a) Temáticas gerais sobre Educação e Escola com 55 Dissertações e 29 Teses; b) Formação Continuada de Professores de Educação

Física com 15 Dissertações e 1 Tese; c) Formação Continuada de Professores da Rede Pública 64 Dissertações e 13 Teses; d) Formação Continuada à Distância com 21 Dissertações e 4 Teses; e) Formação Continuada de Professores específicos por componentes curriculares (Matemática, Ciências, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Química, Física, Música, Arte) com 33 Dissertações e 26 teses; f) Tecnologias Educacionais com 23 Dissertações e 6 Teses; g) Alfabetização com 15 Dissertações e 03 Teses; h) Educação Profissional com 02 Dissertações e nenhuma Tese; i) Meio Ambiente/Ecologia com 04 Dissertações e 04 Teses.

Após essa identificação das categorias que estavam listadas na formação continuada de professores verificamos nos resumos das *Dissertações* que as pesquisas dispostas em cada item, mesmo a partir do filtro aplicado no sistema da CAPES não diziam respeito à formação Continuada de professores, como por exemplo a Tese “Nas teias do sentido do Homem-Aranha II – Um estudo do gênero discursivo” e várias outras não tem nenhuma relação com propostas de formação continuada de professores desde o título, muito embora como não dispomos de outras formas de investigação superior à credibilidade acadêmica da CAPES²⁴ mantivemos essa ação como primeira triagem e realizamos uma segunda estratégia que foi a verificação dos objetos de pesquisa pelo resumo e refizemos o quantitativo correto de Dissertações e Teses.

Na verificação de cada categoria a partir da segunda triagem, consideramos os estudos categorizados no item “b” por estarem diretamente relacionados à Formação Continuada de Professores de Educação Física analisando assim 15 Dissertações e 1 Tese e as demais não seriam analisadas por questões como: tratarem da formação inicial e não continuada; quando trataram da Formação continuada como elemento secundário na pesquisa a exemplo da proposta de cotidiano como elemento formativo e aqui partimos do pressuposto de que a formação deva se estruturar em processo intencional e não aleatório; pesquisas que adotam o pressuposto do tempo/experiência como indicador de qualificação e pesquisas que tratam dos níveis e modalidades de Ensino sem, contudo, destacar programas de Formação Continuada; relevância da escola; a função do coordenador pedagógico; a importância da escrita; a leitura na formação; formação tecnológica; formação a distância; entre outros temas que não apresentam articulação com a problemática da nossa pesquisa, pois afasta dos princípios que

²⁴ Logo após concluirmos o processo de pesquisa o site da CAPES entra em reestruturação que vai desde outubro de 2014 até fevereiro de 2015, passando 5 meses em processo de reorganização e consequentemente corrigindo as distorções que tem se apresentado nas pesquisas.

consideramos importantes para incentivar a continuidade e o trato dialético do conhecimento no processo de formação dos professores.

As pesquisas registradas nas Dissertações que analisamos e que tem como centralidade a *Formação continuada de professores de Educação Física* com ênfase nos *Programas de Formação continuadas nas redes públicas de ensino Municipal e/ou Estadual* configuram nos últimos 5 anos de 2007 a 2011.

Quadro 5: Dissertações que debatem a Formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na rede pública Estadual e/ou Municipal.

DISSERTAÇÃO	ANO	PROGRAMA	ESTADO/REGIÃO
<i>“Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria(RS)”</i>	2007	Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	Santa Maria/RS Sul
<i>“Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclo da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Recife/PE Nordeste
<i>“A formação continuada na trajetória profissional de professores de educação física dissertação de mestrado”</i>	2008	Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	Santa Maria/RS Sul
<i>“Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia educação na formação contínua de professores de educação física”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Florianópolis/SC Sul
<i>“Práticas de formação continuada de uma professora de educação física: ocultações, contradições e possibilidades”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Vitória/ES Sudeste
<i>“Panorama e perspectivas da/para formação continuada em educação física: caminhos da pós-graduação lato sensu na Bahia”</i>	2009	Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	Salvador/BA Nordeste
<i>“Formação Continuada de professores de educação Física da rede Estadual de Sergipe”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	São Cristóvão/SE Nordeste
<i>“Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Florianópolis/SC Sul
<i>“Formação contínua de professores de Educação Física no estado de são Paulo”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	São Paulo/SP Sudeste
<i>“A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física”</i>	2010	Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Vitória/ES Sudeste
<i>“A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Vitória/ES Sudeste
<i>“Educação continuada de professores de Educação física da rede pública de ensino do Distrito Federal e sua relação com a Mídia-educação”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Brasília/DF Centro-oeste
<i>“Política de Formação continuada de professores de educação física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?”</i>	2011	Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	João Pessoa/PB Nordeste
<i>“Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de educação física”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	Rio de Janeiro/RJ Sudeste
<i>“A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010”</i>		Programa de Pós-graduação e Pesquisa em EDUCAÇÃO FÍSICA	Recife/PE Nordeste

No total de 15 produções assim distribuídas 10 Dissertações nos Programas de Pós-graduação e Pesquisa situados no Sul, Sudeste e no Distrito Federal, 01 em Brasília, 01 em São Paulo, 01 no Rio de Janeiro, 03 em Vitória no Espírito Santo, 02 em Florianópolis em Santa Catarina, e 02 em Santa Maria no Rio Grande do Sul e 05 Dissertações no Nordeste especificamente 01 em Salvador na Bahia, 01 em São Cristóvão em Sergipe e 02 em Recife Pernambuco e 01 em João Pessoa na Paraíba.

Ao analisar as pesquisas na área de Educação Física verificamos 15 dissertações sobre o tema sendo 08 delas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e destas, apenas 02 fomentadas no Nordeste. Verificamos conforme Anexo 5 que no Brasil existem 121 Programas de Educação Física e destes, apenas 03 no Nordeste representando 2,4% do total de programas uma disparidade se considerarmos que essa região é a segunda em densidade populacional do país, como podemos observar, no Gráfico 7 comportando 27% dos brasileiros.

Gráfico 7: População por região no Brasil



Fonte: Dados IBGE – 2011

Com base nos dados do IBGE (2011) o quantitativo populacional ainda concentra a maior parte dos brasileiros em condições de extremamente pobres no Nordeste com 9,61 milhões de pessoas, então as políticas de atenção e qualificação da educação que ampliem as possibilidades de superação das desigualdades deveriam considerar as necessidades sócio-econômicas de cada povo.

Partindo agora para análises das dissertações identificamos 05 produzidas no Nordeste apenas 02 em Programas de Pós-Graduação em Educação Física que ainda são em número inexpressivo nesta região, resultando que as produções da área sejam conduzidas em áreas afins como os Programas na área de Educação e Saúde.

As produções no campo da pesquisa no Brasil que tratam da formação continuada de professores ainda precisam ser ampliadas no sentido de pensar as mazelas que assolam o trabalho docente e contribuir de fato significativamente com a transformação da realidade do trabalho docente no Brasil, especificamente buscando qualificar a educação da Escola Pública ofertada aos trabalhadores e seus filhos.

Nesse processo investigativo com o intuito de identificar as contribuições sobre Formação Continuada de Professores de Educação Física nos deparamos inicialmente com o aspecto conceitual sobre o trabalho docente porque dele resulta o formato e a concepção de formação continuada que ora analisamos.

Das 15 dissertações analisadas foi possível identificar que 03 delas apresentam questões relacionadas a Formação continuada de professores da rede pública, porém o processo formativo não parte da iniciativa das secretarias de educação mas de projetos e/ou convênios desenvolvidos pelas Universidades para qualificação de professores, porém foram consideradas para a análise por apresentarem propostas formativas para rede pública.

Dentre as dissertações identificamos duas categorias explicativas sobre a forma com a qual é tratado o trabalho docente, uma delas desenvolve as argumentações considerando a relação do ser humano com o mundo numa perspectiva descolada da sociabilidade, idealista, de modo especulativo e provisório, cujas soluções pedagógicas perdem a validade na mesma proporção e rapidez com que aparecem nas ações docentes repartidas no cotidiano de trabalho e válidas em cada momento. A outra perspectiva caracteriza o trabalho docente mediado pela centralidade de um projeto histórico coletivo, no qual o trabalho docente assume uma tarefa formativa do ponto de vista político social que perspectiva a transformação da sociedade com a superação da lógica do capital.

A perspectiva de trabalho docente que expande o processo de individualização, com ideais regulados por vontades ensimesmadas nos desafios momentâneos do cotidiano de trabalho, como se o que importa apenas é descobrir o que orienta o dia a dia sem a perspectiva de projeto histórico social assenta-se contrário a contribuição da relação histórica por dentro do trabalho.

Identificando os textos analisados encontramos 10 dissertações que imputam ao trabalho docente uma lógica de atitudes novidadeiras, quando enfatiza as expressões ‘novos enfoques’

‘novos tempos’ como fenômenos valorizados na implementação do trabalho, como podemos visualizar nos trechos extraídos das dissertações e nos quais destacamos pelos grifos as expressões que identificam as perspectivas citadas. É importante ressaltar que estes textos não fazem nenhuma referencia aos princípios que precisam mediar a ‘atitude novidadeira’, desprovidas de historicidade na sociabilidade.

O professor precisa então, **se motivar a cada momento, buscando o seu ideal de educação, novos enfoques para a Educação Física**, o estabelecimento constante de parcerias, sendo a **escola apoio permanente**, de forma a animar-se em todas as etapas de sua trajetória profissional. [grifos nossos]. (CRISTINO, 2007, p.132)

A noção de **professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo** e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2005). Esse movimento, que se baseia na reflexão sobre a prática, atraiu sobre si um verdadeiro fascínio, afinal, muito se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se **formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas**, o que caracterizava o ensino como **prática social em contextos historicamente situados** (PIMENTA, 2002). [grifos nossos]. (HERINGUER, 2008, p. 60)

Ser professor, com base na concepção exposta, considera que o trabalho docente deve lidar com a incerteza e como se não bastasse a relação professor/aluno/conhecimento se torna “situação singular” instável e carregada de conflito o que só carece de que o ser humano aprenda a lidar com a atitude criativa e ‘não como reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores’, sem contudo compreender que as idéias e práticas são produtos da apropriação do mundo pelo sujeito cuja prática precisa ser desalienada.

docência se caracterizar como “[...] um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os **saberes da experiência, construídos no exercício profissional** mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” [grifos nossos]. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88). (FRANCELINO, 2010, p 61)

De acordo com Zeichner (1998), o professor é um produtor de culturas (cria saberes) e ao **refletir sobre o contexto escolar e cultural** em que atua, por exemplo, sobre **os resultados das suas práticas, encontra uma diversidade de respostas e estratégias com e para os alunos** [grifos nossos]. (GOMES, 2011, p. 13)

Na leitura das dissertações identificamos uma ênfase na argumentação de que o professor ‘deve descobrir porque e como determinados fenômenos acontecem de tal maneira nas aulas’ como se o ato pedagógico estivesse determinado e determinasse apenas a ‘ilha’ da sala de aula e não resultasse de sujeitos que se encontram, mas, são antes de tudo sujeitos histórico-sociais mediados nas relações gerais da sociedade capitalista.

O ‘novo indefinido’ incerto, inconcluso, inseguro é também acompanhado da insígnia da auto-responsabilidade do trabalhador sobre sua própria formação, como se o trabalho na forma sócio metabólica do capital, fosse beneficiar o trabalhador, ao contrário a atividade produtiva humana, o trabalho, quando esvaziado de propósito carrega o germe da expropriação do próprio trabalho do homem e, portanto, da sua submissão a condições degradantes de trabalho estranhado.

importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, **que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas** na implementação das políticas educativas” [grifos nossos]. (NOVOA, 1995 apud BERNARDI, 2008, p. 89)

Estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de **professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista** na implementação de políticas educativas [grifos nossos]. (NOVOA, 1992 apud GUIMARÃES, 2009, p. 71)

A prática docente reflexiva lida com a inconclusão do conhecimento, assegurando **suas certezas** e, lida com o inacabamento dos homens e mulheres, **assegurando seus saberes e pertencimentos históricos** [...] um processo complexo, **mas (re)descobridor e/ou (re)interpretador de sentidos e significados da dinâmica de formação para este novo tempo** [grifos nossos]. (CORREIA, 2007, p. 96)

Muito embora alguns argumentos possam apresentar algumas questões importantes sobre o trabalho docente isso ocorre de forma bastante híbrida e logo volta a desconsiderar as questões gerais de sociedade como balizadoras do processo de ensino aprendizagem, mesmo quando se referem às expressões como ‘crítico’ ‘social’ entre outros não está de fato apontando para a transformação da ordem social e, sim, optam por apreender e compreender a diversidade social em sua multiplicidade, o que não significa que deve ser superado e nos textos não identificamos nenhum apontamento para a mudança da gênese dos fenômenos sociais mas da aceitação do diverso.

Nas dissertações verificamos que além do trato do conceito de professor reflexivo enfatizam os conhecimentos de mídia-educação que os professores devem dispor para a implementação do seu trabalho e apontam que o conhecimento das Tecnologias da Informação nas aulas de Educação Física seria uma dos grandes fenômenos novidadeiros e com ricas possibilidades de ‘inovadoras’ para os desafios dos ‘novos tempos’, e adquiridos a partir da experiência no próprio trabalho, são os autores: Mendes (2008), Bianchi (2009) e Fagundes (2010), conforme fragmentos que seguem,

[...] premissa básica advém parte significativa da fundamentação para a formação de um professor reflexivo [...] Todos os professores participantes do estudo indicaram que a **prática reflexiva** foi fundamental para que eles se sentissem mais valorizados, **envolvidos e comprometidos com sua própria formação**. Foi consensual que esta modalidade de formação os fez vislumbrar possibilidades concretas de se trabalhar com a mídia na escola e a **partir de seus próprios saberes**, sem a necessidade de manuais. [grifos nossos]. (MENDES, 2008, p. 163-164)

Para Donald Schön (1995) o professor reflexivo pode ser caracterizado como aquele professor investigativo que encontra-se numa constante busca de **reformulação dos saberes**, através de *reflexão-na-ação e na reflexão sobre-a-ação* [...] Ou seja, o **professor reflexivo é aquele que utiliza os resultados, a partir da sua prática para descobrir porque e como determinados fenômenos acontecem de tal maneira nas aulas, considerando as próprias dúvidas e as dos alunos**. [grifos nossos]. (BIANCHI, 2009. P. 33)

Ser educador é educar-se permanentemente, ou seja, **participar de uma formação no cotidiano e a partir do cotidiano** [...] deixar de ver os professores apenas como intelectuais (GATTI, 2003) É preciso vê-los com suas **identidades pessoais e profissionais**, levando em consideração **seu grupo e cultura**. [grifos nossos]. (FAGUNDES, 2010, p. 46).

Ressaltamos, porém, que as Dissertações de Bianchi (2009) e Fagundes (2010) tratam da Mídia-educação como parte da formação de professores e Mendes (2008) considera o curso de mídia-educação como o fenômeno responsável pela qualificação de professores capaz de responder ao requisito de ações inovadoras.

Nas análises das dissertações identificamos 03 estudos com os autores: Novaes (2009), Cruz Junior (2010) e Assis (2011) que concebem o trabalho docente mediado pela centralidade de um projeto histórico coletivo de sociedade articulado à luta de classes pela superação do trabalho assalariado, a superação do modo de produção e da propriedade privada,

Formação humana decorre das relações sociais de produção, do modo de produção da vida. Do modo como os **bens materiais e imateriais são produzidos, usados, trocados.** No modo do capital organizar a vida, a formação humana está **determinada historicamente pelas relações alienantes, alienadas e alienadoras próprias do trabalho assalariado, da propriedade privada dos meios de produção, do estado burguês e do cotidiano, do modo de vida daí decorrente.** (Taffarel 2008) [...] Como podemos perceber, o não reconhecimento da formação humana como organização de vida condicionada historicamente pelas **relações de exploração** à luz do controle do capital é assumir projetos desarticulados de vida e formação profissional. [grifos nossos]. (NOVAES, 2009, p. 47)

E se o professor não consegue estabelecer essa **relação consciente entre a prática pedagógica e a prática social**, então teremos nesse caso, como consequência da alienação do trabalho educativo, “[...] **sua manutenção no plano empírico o que, por sua vez, limitará o trabalho educativo ao âmbito da mera reprodução da cotidianidade** alienada tanto do aluno quanto do educador [...]”. [grifos nossos]. (DUARTE, 1996 apud CRUZ JUNIOR, 2010, p. 95).

Entende a **reciprocidade do sujeito/objeto como uma interação social que é historicamente construída, priorizando a práxis humana, a ação histórica e social, sendo gerada por uma intencionalidade ligada à transformação das condições de vida do ser humano.** [...] Dando destaque a dialeticidade (as mudanças que ocorrem no seio da realidade humana seguem uma lógica de contradição e não da identidade); historicidade (cada momento é articulado a um momento histórico mais geral); e a concreticidade (prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos) [grifos nossos]. (ASSIS, 2011, p. 24)

As contribuições desses pesquisadores situam o trabalho docente dentro da lógica dialética na qual articuladamente o trabalho assume uma tarefa eminentemente social e que pese o trato dos fenômenos sociais perspectivando as relações historicamente construídas. O trabalho docente assim torna-se a forma com a qual a nova geração se apropria dos fenômenos sociais em sua intrínseca relação com os modos de produção da vida material e imaterial.

No total das dissertações 02 delas, com os autores: Sousa (2011) e Lippi (2009) não definem com clareza o professor na perspectiva reflexiva nem como agente de transformação social, porém por vezes apresentam algumas definições sobre ser professor e aponta para um sujeito consciente da tarefa social, como se pode verificar, os argumentos seguem uma linha de que o professor deve ser crítico, mas não aponta a direção que vislumbra e nem quais devem ser os propósitos na ação docente.

“o professor não deve ser objeto, mas, sim, **sujeito de seu projeto histórico e do processo histórico no qual está envolvido**”. [grifos nossos]. (SOUSA, 2011, p. 39)

Numa perspectiva marxista, **o trabalho não é concebido como mero reprodutor de mercadorias como nos ditames capitalistas**, mais entende-se como elemento de **humanização**, ou seja, de promoção e realização humana [...] Os professores intelectuais **críticos precisam manter um vínculo orgânico com o ‘simples’**, sem isto, perderão a possibilidade de **apreender a realidade** social e **compreender** o ponto de vista do outro, fechando caminhos para uma atuação democrática, que **respeite a multiplicidade de vozes e de concepções**. [grifos nossos]. (LIPPI, 2009, p. 129).

Nesses estudos ocorrem algumas argumentações no sentido de localizar a questão do trabalho crítico e responsável pelo processo de humanização, porém não desenvolvem nenhuma articulação para além da identificação da realidade.

Outro fator analisado no estudo das dissertações refere-se à concepção de Formação continuada de professores a partir dos encaminhamentos que possam contribuir para o debate aqui tratado. Identificamos três formas de apresentação de soluções para a *formação continuada de professores*: a) Proposta de *Formação em serviço* que tem como locus privilegiado a Escola; b) Propostas de *Formação Centralizada*, cuja característica é o desenvolvimento de formação elaborada e desenvolvida pelo órgão gestor e c) Propostas de *Formação articulada* que envolve um trabalho conjunto entre escolas ou rede pública com Instituições Universitárias.

As Dissertações que apresentam a “Proposta de *Formação em serviço*” no total de 04 pesquisas definem as ações docentes de formação no ambiente escolar, cujos autores são: Bernardi (2008), Correia (2007), Francelino (2010) e Gomes (2011).

A maioria das pesquisas apresenta conceitualmente a formação continuada como uma apropriação do próprio trabalho mergulhado na cotidianidade, como um saber decorrente da prática, o saber da experiência, com processos reflexivos e de troca de experiências sobre a prática, como é possível identificar os trechos das dissertações,

[...] na percepção das professoras, estas conseguem identificar que ações de **formação continuada não precisam acontecer, necessariamente, num curso de pós-graduação na universidade**, mas que pode se desenvolver em **ações na própria escola**, com nossos colegas, a partir de **reflexões** [...] mudança que desejava para a sua prática docente não iria acontecer num *insight*, mas que seria decorrência do seu entendimento e **novos olhares frente a esta sua prática**. [grifos nossos]. (BERNARDI, 2008, p. 83).

Processo de formação continuada crítico, reflexivo, em **parceria com a UFPE** [...] tem rebatimento na prática docente pelo fato de assumir o **local de trabalho** - o universo escolar, como base desse processo; por assegurar propostas e projetos – **plano de ensino norteados pelas vivências e experiências**. [grifos nossos]. (CORREIA, 2007, p. 99)

Analisando o professor e suas relações com as crianças **em situações de planejamento, desenvolvimentos da ação pedagógica e reflexão/avaliação da prática desenvolvida, apreendemos que essas interações**, em seus diferentes tempos e espaços, contribuem significativamente para que o docente avance no seu processo de (re)significação das práticas de **formação continuada construídas e mobilizadas por ele**. Sua criatividade e ousadia em planejar e criar novas possibilidades de ressignificação do que está posto é um diferencial em suas buscas. [grifos nossos]. (FRANCELINO, 2010, p. 93).

escola pública como um espaço-tempo multicultural permeado de entrecruzamento de culturas e inserida no contexto cultural da sociedade, seja considerada, também, **como um locus privilegiado para formação continuada do professor multicultural**. Os cursos, palestras e encontros, por vezes, não atendem as necessidades que emergem continuamente no contexto escolar. [grifos nossos]. (GOMES, 2011, p. 140).

Apenas a dissertação de Guimarães (2009) apresenta a Proposta de *Formação continuada Centralizada*, ou seja, aquelas que consideram que os processos de formação ocorram fora da escola, em específico nos centros de formação de professores das Secretarias de Educação,

Fica evidenciado que as ações de formação continuada do DEF precisam ser pensadas de forma que representem a intenção de estado, **precisam ser pensadas e desenvolvidas como uma política pública de governo no âmbito da Secretaria da Educação**. [...] se faz necessário uma sistematização de ações e que envolva uma **relações intra e inter organizações e que seja estabelecida no âmbito governamental** [grifos nossos]. (GUIMARÃES, 2009, p. 87-88)

E, por fim, as Dissertações que defendem Propostas de *Formação articulada* cujo pressuposto é a interrelação entre os órgãos formadores, administrativos e a escola, sendo que 04 dissertações, com os autores: Cristino (2007), Heringer (2008), Bianchi (2009) e Sousa (2011) apontam o processo formativo entre a gestão educacional da Secretaria de Educação e a Universidade, porém nenhuma se refere à Pós-Graduação como formação continuada e nem citam a necessidade de programas permanentes a partir de Políticas Públicas que projetem a formação continuada dentro da perspectiva da necessidade de qualificação educacional nas escolas públicas brasileiras.

Ressaltamos, porém que nas propostas de Bianchi (2009) e Sousa (2011) os processos de Formação Continuada foram desencadeados em Projetos de formação e extensão gestados pela universidade e apenas viabilizado pela Gestão da rede pública.

contemplar um programa que incluísse todo um conjunto de recursos diversos – não apenas cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas-redondas, encontros, conferências, oficinas, mas também, trabalho **pedagógico coletivo, estudos individuais** – de maneira concatenada e ao longo da vida profissional. [grifos nossos]. (CRISTINO, 2007, p. 136)

a quase totalidade dos relatos de experiências com iniciativas de formação desencadeadas pelos **gestores centrais e/ou locais, com assessoria das unidades formadoras**, que mostram ações de sucesso, aponta o **envolvimento pessoal dos professores como fator preponderante nos resultados alcançados**. [grifos nossos]. (HERINGER, 2008, p. 47).

Nesse comentário é possível perceber alguns elementos que compuseram a formação continuada, entre eles: a relação dialógica da formação continuada com a **realidade de trabalho** desses professores, a formação para a **apropriação técnica, crítica e produtiva de diferentes ferramentas tecnológicas**, como o blog, e a **realização de ações colaborativas** entre os professores e as diferentes áreas do conhecimento, entre a **rede municipal de ensino e a universidade**. [grifos nossos]. (BIANCHI, 2009, p. 184)

[...] a “formação continuada” hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos as **múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia, e o mundo do (não) trabalho** [...] **formação continuada especificamente para as OTMs e sua reflexão, e gerar este produto** e no processo de formação ao mesmo tempo você atualizar os professores como foi o caso da educação física no processo de formação continuada, ao mesmo tempo atualizando os professores e construindo as OTMs simultaneamente. [grifos nossos]. (SOUSA, 2011, p. 56-58)

Ainda com proposta formativa articulada identificamos 02 dissertações dos autores: Mendes (2008) e Assis (2011) tratam da relação entre escola e universidade, sem envolvimento da administração central, nestas propostas a aposta se dá com uma participação mais ativa dos professores sobre as decisões referentes a sua própria formação,

É preciso que haja, assim, uma interação dialética na formação contínua de professores, que permita a **realização de momentos de formação na escola e fora dela**, para que se potencialize ao máximo a construção de um processo reflexivo e comprometido com transformações sociais, profissionais e institucionais. [grifos nossos]. (MENDES, 2008, p. 163).

A formação deve assegurar aos trabalhadores em educação momentos de discussão sobre sua intervenção pedagógica, deve possuir estrutura organizativa que proporcione a participação de alguns desses trabalhadores como mediadores. As ações de formação devem **planejadas em parceria com os próprios trabalhadores** (aproximando os conteúdos da formação à aqueles de seu interesse), e ainda, **o processo de formação continuada deve ser articulado com outras instituições fomentadoras de pesquisa** [grifos nossos]. (ASSIS, 2011, p. 81)

Das Propostas de Formação Continuada em 03 delas os autores Fagundes (2010), Novaes (2009) e Lippi (2009) encaminham propostas também articuladas entre instituições e neste particular chama a atenção para a participação do Sindicato, entre outros órgãos já citados, porém apenas os estudos de Fagundes (2010) e Novaes (2009) reafirmam a definição e implementação de Políticas Públicas de Formação Continuada para que se implementem Programas formativos com comprometimento com a realidade, e a dissertação de Lippi (2009) trás a idéia da participação do sindicato na formação política dos professores, porém a articulação se realize com a escola, como podemos identificar nos fragmentos de texto destacados,

A formação deve acontecer em **diferentes locais e de diferentes formas** [...] **Escola** a reflexão bem próxima da realidade; **Universidade** com especializações em parceria; **Sindicato** dos professores com formação e mobilização e o **EAPE** Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação com cursos e atividades culturais em museus, teatro exposição, etc. voltando-se para a **aplicação dos conhecimentos de mídia-educação**. [grifos nossos]. (FAGUNDES, 2010, p. 47-48).

formação continuada de professores de Educação Física [...] a **necessidade do Estado, a partir das instituições públicas de ensino, assumir a responsabilidade socioeconômica** dessa importante etapa da formação continuada de professores e edificar projetos consistentes e articulados com a formação inicial e referenciados em um projeto histórico transformador [...] um olhar para a **pós-graduação como formação continuada**, Além disso, a continuidade da formação precisa ser pensada como **política pública de educação integrada com a formação inicial**, para que, de fato, o processo não seja interrompido e com dispersão de enfoque profissional. [grifos nossos]. (NOVAES, 2009, p. 105)

A formação deve ter como *locus* a escola, mas não deve ficar somente presa a realidade escolar. Compreender os processos globais que fomentam as pessoas que acessam à escola é imprescindível. Algumas entidades podem ser auxiliares no processo de formação. **No campo político, o sindicato pode ser uma agência formativa.** [grifos nossos]. (LIPPI, 2009, p. 210).

E entre as 15 Dissertações apenas 01 do autor Cruz Junior (2010) contribui apenas com a definição do que seja formação e formação continuada, sem retirar o mérito da contribuição, mas ressaltando que quando se refere a Formação continuada localiza um sujeito que se emancipa no processo formativo, mas não apresenta uma proposta de formação continuada,

A partir dessa noção, podemos afirmar que a experiência está associada ao processo de **formação do sujeito. Sendo esse sujeito histórico, a experiência formativa deve orientar para a sua emancipação.** [grifos nossos]. (CRUZ JUNIOR, 2010, p. 180).

Quanto a contribuição da tese de Capistrano (2010) sobre Formação Continuada de Professores o primeiro ponto de análise é como é tratado o trabalho docente e nessa tese identificamos as argumentações considerando a relação do ser humano com o mundo numa perspectiva descolada da sociabilidade, com sujeitos a-históricos, professores reflexivos cujos problemas de trabalho não estabelecem relação com a vida societária, como se a individualidade e a sociabilidade fossem dimensões isoladas da vida, ou seja, os problemas pedagógicos se restringem ao ‘ambiente’ escolar sem interferências da macro estrutura, como,

As experiências vividas no curso investigado atendem à **formação de Professores/as reflexivos**, ou seja, correspondem à estratégia de formação reflexiva, na medida em que se considera primordialmente a pessoa do/a professor/a, **toma como pontos de partida suas práticas e sua profissão intrincadas reflexivamente com a ação na escola**, em diálogo com os pares. [grifos nossos]. (CAPISTRANO, 2010, P. 188).

No que se referem as proposições sobre Formação Continuada de Professores são imediatistas e a resolução de pontualidades do cotidiano permitissem a transformação de um fenômeno intrinsecamente imbricado nas relações sociais de poder econômico e político.

A formação continuada deve oportunizar a cada um do seu modo, considerando a pluralidade do grupo, estabelecer relações com os saberes no sentido de **produção de fins e de novos saberes** que contribuam para a **transformação do fenômeno educativo**, que é uma das maiores preocupação dos cursistas para a docência. [grifos nossos]. (CAPISTRANO, 2010, p. 191)

Na investigação sobre as dissertações e teses a análise central buscou identificar quais as possibilidades apontadas por outros pesquisadores da área de Educação Física no que se refere à propostas de Formação Continuada de Professores, identificando as possibilidades de experiências já desenvolvidas e assim articular as possibilidades de encaminhamentos coerentes e concatenados com os propósitos que defendemos de contribuir com a formação de sujeitos que estão no mundo imbricados historicamente e comprometidos com a transformação da sociedade na perspectiva socialista.

3 CARREIRA DOCENTE: VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ARACAJU

O homem verdadeiro [...] a quem o interesse comum, na verdade, “pertence” – ou seja, é inseparável de sua natureza como ser individual social – mesmo que numa determinada situação histórica se lhe contraponha em uma forma alienada. É por isso que podemos pensar na alienação como algo possível de ser superado. (MESZÁROS, 2006, p. 202).

Considerando que as mais variadas formas de alienação podem ser reunidas no campo da prática social, analisaremos a trajetória histórica dos trabalhadores em educação nos processos de Formação Continuada de professores da rede Municipal de Educação de Aracaju, especificamente na área da Educação Física. Nesta análise serão consideradas a formação e a valorização dos professores na relação dialética destes sujeitos com o mundo do trabalho como fenômeno que possibilita a superação da alienação da ação docente na educação básica da rede pública.

Assim, na análise da trajetória histórica da carreira docente ao longo de 25 anos de trabalho na rede Municipal de Educação de Aracaju iremos considerar os registros das entrevistas realizadas com professores e gestores; análise sobre as ações sindicais que busquem condições de trabalho e valorização dos professores; as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju no que concerne a Formação Continuada divulgadas no site da SEMED.

Inicialmente, para adentrar o debate sobre valorização e formação continuada de professores destacamos os dados expostos pelo IBGE (2013) sobre a contratação de professores da Rede Municipal de Aracaju e identificarmos que um alto percentual de trabalhadores sem formação inicial em nível superior. Foi constatado que na Educação Infantil temos apenas 76% dos professores qualificados com licenciatura e 24% que têm apenas o Ensino Médio, no Ensino Fundamental temos 88% dos docentes que possuem licenciatura e 12% apenas o Ensino Médio. Isto posto nos remete a questionar a valorização dos 24% dos professores da Educação Infantil e 12% dos professores do Ensino Fundamental não podem acessar a formação continuada já que não dispõem sequer de formação inicial mínima para a execução do trabalho docente.

Nesse aspecto se insere a Formação Continuada de professores que precisam lidar com o ser humano, como ser social mediado pelas condições de existência das mais adversas e, como se não bastasse, ainda as condições de trabalho nas escolas públicas com salas superlotadas, materiais insuficientes, estruturas comprometidas em sua grande maioria com ambientes de

aprendizagem barulhentos, abafados, mobiliário inadequado, entre outros fatores. Para tanto não bastam dispor da formação em graduação, identificados com muita fragilidade ainda e, portanto, cabe a implementação de uma proposta de Formação Continuada aprofundada e articulada a um Projeto Histórico de sociedade para além do capital que considere o sujeito humano na centralidade do processo educativo.

No que concerne à Formação Continuada de Professores de Educação Física registraremos as contribuições resultantes das entrevistas²⁵ realizadas com: 03 Professoras que em 2012 e 2013, anos de implementação da pesquisa de campo com a realização das entrevistas, estavam em processo de aposentadoria por tempo de serviço e aceitaram participar da pesquisa; com o Coordenador de Educação Física (mais citado nas entrevistas das professoras) no sentido de explicitar as experiências formativas que ao longo de toda a trajetória trabalhista contribuiu positivamente para a valorização e Formação Continuada e com a Secretária de Educação do Município de Aracaju no período de desenvolvimento desta pesquisa.

Neste processo de investigação buscamos identificar 03 (três) aspectos para o debate que visem identificar os nexos e determinações que possibilitem o avanço para a implementação de uma Formação Continuada que contribua para o processo de humanização da educação voltada as necessidades das comunidades a que atendem.

O primeiro aspecto investigativo se faz mediante as duas primeiras perguntas da entrevista²⁶ disponível no Anexo 2: *1) Expresse o que é para você política pública de Formação Continuada de Professores ? 2) Na sua opinião como esta política pública de Formação Continuada de Professores se delineia no plano Nacional, Estadual, Municipal e Local (escola)?* Essas perguntas buscam elucidar a compreensão das professoras, do Coordenador e da Secretária de Educação a respeito do que seja Formação Continuada na interface das Políticas Públicas da Educação.

O segundo aspecto investigativo se faz mediante a terceira e quarta perguntas da entrevista: *3) Relate detalhadamente o processo da política pública de Formação Continuada de Professores no Município de Aracaju, campo no qual você esteve inserida ? 4) Descreva detalhadamente o programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física no Programa Horas de estudo e a elaboração do caderno de conteúdos?*, com isso buscamos

²⁵ No texto os dados das falas citadas pelas 03 Professoras são referendadas pela ordem das entrevistas P1, P2 e P3; do Coordenador de Educação Física está referendado no texto como C.EDF; da Secretária de Educação, referendada como S.E.

²⁶ A mesma entrevista foi aplicada a todos os sujeitos respondentes para que pudéssemos verificar as contradições da realidade considerando a compreensão dos professores e gestores.

identificar a realidade da Formação continuada de professores de Educação Física na rede Municipal de Aracaju e as produções que subsidiam a organização do trabalho pedagógico.

E o terceiro aspecto investigativo se faz mediante a quinta e sexta perguntas da entrevista: *5) Analise se esta Formação Continuada de Professores contribui para a qualificação do trabalho pedagógico ? porque? como? e 6) Sugira possíveis mudanças que possam superar as lacunas da política pública de formação continuada?*, e nesse aspecto buscamos identificar as contribuições dos entrevistados quanto às possibilidades para a elaboração e consolidação de uma proposta de Formação Continuada com vistas a caminhar imbricada com a qualificação de uma educação para além do capital com o propósito da formação do gênero humano.

Coincidentemente as professoras entrevistadas ingressaram na rede no ano de 1986 através do primeiro concurso público²⁷ para o magistério Municipal e neste mesmo ano ocorreu a implementação do “Programa Horas de Estudo” como proposta de Formação Continuada na rede Municipal de Educação de Aracaju.

Para compreendermos os nexos e contradições imbricados no trabalho dos professores da rede Municipal de Aracaju. Como ponto de partida buscamos extrair das entrevistas o que os(as) professores(as) relatam e da análise dos documentos as investigações centrais sobre a carreira docente e sobre Formação Continuada de professores na perspectiva da elaboração da organização do trabalho pedagógico.

Além das entrevistas exploramos os discursos veiculados pela Secretaria de Educação do Município de Aracaju no site oficial entendendo que a maioria das notícias escolhidas para representar os feitos da SEMED são aquelas, do ponto de vista dos gestores, consideradas importantes ações administrativas na educação Municipal. Buscamos analisar o teor das notícias sobre “Programa Horas de Estudos” e “Educação Física”, disponíveis no site da SEMED no período de 2005 à 2012. Foi possível constatar 32 notícias sobre o “Programa Horas de Estudos” e 45 notícias sobre “Educação Física” e identificar o que tem sido veiculado a respeito da Formação Continuada de Professores de Educação Física da rede Municipal de Educação de Aracaju.

Utilizamos um procedimento complementar para compor as contradições é a constatação das ações do SINDIPEMA como órgão representante da categoria dos professores para também identificar como procede a articulação da categoria e o que se apresenta como pauta de luta, verificando a presença ou ausência da questão da Formação Continuada de Professores ao longo dos anos desde a sua criação até a atualidade.

²⁷ O Município de Aracaju realizou o primeiro concurso para o Magistério em 1986 e após 27 anos realizou mais 2 concursos, sendo assim apenas três concursos no total para provimento do cargo de professores desde 1986.

Na análise dos materiais coletados buscamos identificar as contradições entre os discursos oficiais dos gestores da Educação e as contraposições nos documentos elaborados pelos professores da rede Municipal no “Programa Horas de Estudo”, especificamente, as propostas de conteúdos da Educação Física que são mediadas nos encontros de professores, e aqui serão explicitados desde as primeiras produções que conseguimos recuperar com os professores entrevistados até as últimas produções que estão vigorando, e dois últimos documentos produzidos que são o Manifesto dos Professores de Educação Física e o Texto Subsídios para a elaboração da proposta Curricular em Educação Física, ambos respectivamente produzidos em dois eventos de Formação Continuada de Professores elaborados no I e II Seminário de Educação Física da rede Municipal de Aracaju, realizados no ano de 2011 e 2012 e que tiveram uma interligação uma vez que foram estruturados com o propósito de complementaridade.

O I Seminário se destinou a Diagnosticar a realidade da rede Municipal de Aracaju na perspectiva dos professores e não dos gestores, onde é elaborado o Manifesto dos Professores sobre qualificação do trabalho e o II Seminário cuja complementaridade assenta-se num formato de “prestação de contas aos professores” com base nas reivindicações feitas no Manifesto e algumas já sanadas como a organização de reformas de algumas quadras e a aquisição dos materiais das aulas de Educação Física, questões mais estruturais providenciadas e outras encaminhadas à elaboração no II Seminário para as proposições de Formação Continuada que foi o caso da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, a partir dos cursos e palestras do II Seminário, foi elaborado pelos professores um Texto Subsídio no qual foram encaminhadas as concepções de Educação e Educação Física que validam a relevância da Educação Física nas escolas públicas.

Inicialmente, apresentamos os discursos oficiais dos gestores da Educação sobre o “Programa Horas de Estudo” e a Educação Física e em seguida explicitamos o que tem sido enfatizado pelo SINDIPEMA para a qualificação do trabalho e do trabalhador mediado pelo critério de valorização humana.

Para contemplar a realidade do trabalhador enfatizamos a Formação Continuada de professores a partir das entrevistas realizadas e dos documentos produzidos compondo assim a opinião dos professores sobre os processos formativos a que foram submetidos ao longo da carreira e os acúmulos resultantes da formação na articulação com a Organização do trabalho Pedagógico.

3.1 A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU: ENTRE O DISCURSO E AS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”

Sobre o que tem sido divulgado a respeito do “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO” e sobre EDUCAÇÃO FÍSICA verificamos o canal de notícias explicitado no site da SEMED, no qual a Formação Continuada de Professores está contemplada como um setor específico e diretamente relacionada ao Programa Horas de Estudo. Assim, buscamos a partir dos registros de notícias no banco de dados que ainda estão disponíveis desde 2005 até o momento 2012. A análise sobre as notícias busca identificar quais as idéias veiculadas sobre formação continuada e Educação Física nos últimos anos no sentido de entender o que recebeu destaque no discurso sobre o processo formativo na rede Municipal.

No ano de 2005 verifica-se apenas 1 notícia no mês de agosto onde consta a entrevista da Diretora de Ensino Niraildes Prado informando que o “Programa Horas de Estudo” terá como temática o debate da questão do Plano Municipal de Educação e destaca a ideia de renovação. Nas palavras da diretora,

mesmo o programa já estando inserido na Secretaria Municipal de Educação desde 1986 este ano ele assumiu uma nova roupagem. A diferença é que os profissionais além de estarem na sala de aula, também desenvolvem o papel de coordenador dos encontros. Outro fato interessante é que a **Semed é a única rede de ensino público que remunera os participantes das horas de Estudo e contempla com certificação** aqueles que possuem frequência regular. Estas vantagens estão atraindo ainda mais os educadores, mesmo tendo a obrigatoriedade de participar. [grifos nossos]. (SEMED, 2012).

Esta análise feita pela Diretora de ensino mesmo referindo-se a formação continuada para o exercício do trabalho docente qualificado o faz com a insígnia da vantagem para o trabalhador quando diz “interessante é que a SEMED é a única rede de ensino público que remunera os participantes das Horas de estudo” como se a formação fosse oposta ao trabalho e estivesse inserida no campo da diversão. Análise descabida, pois a tarefa educativa não é somente do professor, mas, sim do poder público que deve assumir de fato as contradições do processo educativo da classe popular na sociedade do capital. E complementa destacando como atrativo o processo de certificação o que confirma que a formação continuada ainda não se estabeleceu como relevante no processo de qualificação do trabalho e realização do trabalhador. (SEMED, 2012)

No ano de 2006 conforme divulgação no site aparecem 2 notícias sobre o “Programa Horas de Estudo” e a primeira delas datada do mês de agosto diz que está iniciando o programa

de qualificação do professor da rede, 7 meses após iniciado o ano letivo, constatamos o descompasso com a necessidade da realidade que começa e quase conclui o ano letivo sem orientações adequadas.

qualificação do professor da rede municipal de Aracaju no que concerne a elevação da qualidade do ensino da escola municipal através da pesquisa, estudo em grupo, troca de experiências e outras ações conjuntas que possibilitem a busca de soluções inovadoras para os problemas do cotidiano. (SEMED, 2012).

Está claro ao citar a forma na qual se materializa a qualificação dos professores que a abordagem central é a troca de experiência seguindo a idéia de que o cotidiano em si, sem um diagnóstico criterioso dos nexos e contradições, é capaz de representar as possibilidades de avanço que tem sido denominado de “soluções inovadoras para os problemas”.

Ainda em 2006 o “Programa Horas de Estudo” incentiva a inscrição de professores à Rede Nacional de Formação Continuada da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná qualificando os docentes de Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira em temas como gêneros textuais e linguagem cinematográfica com cursos de 80 horas de agosto a novembro e cursos de lingüística e artes. Destacamos que os formadores convidados ressaltam a importância de “a escola lançar-se na perspectiva tanto da ampliação cultural, como da consideração do caráter social dos fatos de linguagem manifesto na diversidade textual”. (SEMED, 2012).

Destarte questiona-se como se encaminha o incentivo à pesquisa de diagnóstico da realidade da rede municipal articulado ao “Programa Horas de Estudo” e por que a formação continuada não parte da realidade existente como princípio articulado às possibilidades?

No segundo semestre de 2006 o programa caracterizou-se pelas apresentações de Propostas Pedagógicas, porém não explicitou quais são essas propostas e como foram elaboradas, muito embora, acreditamos que se trata da primeira versão do Caderno de Conteúdos da Rede Municipal²⁸ e que não ocorreu na Educação Física porque alguns componentes curriculares já iniciaram a discussão sobre o caderno de conteúdos com equipes de professores da Universidade Federal de Sergipe e outros da Universidade Tiradentes, na Educação Física apenas os professores da rede junto com o professor articulador (coordenador de grupo) participaram de todo o processo.

²⁸ O Caderno de Conteúdos são elaborações e publicações da proposta de conteúdos feitas por cada componente curricular da rede Municipal, salientamos que alguns componentes curriculares baseando-se nos livros didáticos elaboraram suas propostas e outros componentes foram controlados por consultorias de professores da Universidade Federal de Sergipe, como foi o caso da Educação Física.

Ainda em 2006 os professores que participaram do “Programa Horas de Estudo” foram premiados com viagens, hospedagens e livros, cujo critério foi a maior frequência nas reuniões quinzenais, gerando assim uma motivação externa ao propósito da formação continuada dos profissionais do magistério.

No ano de 2007 publicam-se apenas duas notícias sobre formação continuada, uma que destaca a formação de professores que despertem a consciência ecológica e outra com o lançamento do livro “História de Sergipe de 1889-2000” do pesquisador sergipano Ibarê Dantas e que analisa como os sergipanos convivem politicamente e distribuem suas riquezas. (SEMED, 2012). Nenhum outro destaque sobre formação continuada de professores.

Nos anos de 2005, 2006 e 2007 a Educação Física não tem notícia nenhuma veiculada surgindo apenas em 2008 com 15 notícias, e começa “bem” e, destas, 03 tratam sobre cursos de formação, porém destas, apenas 01 refere-se à Formação de professores e ainda assim atrelada à preparação dos professores para a elaboração do Caderno de Conteúdos por componente curricular que foi lançado nesse mesmo ano. As outras duas notícias referem-se a formação dos monitores do programa Segundo Tempo²⁹.

Daí se explica o alto índice de reformas de quadras que são destaque das 12 notícias restantes no ano de 2008 associadas à prática esportiva competitiva, destaques de atletas no mundo esportivo como ascensão social e a idéia de “com esse espaço, nossos estudantes vão poder realizar atividades esportivas para complementar a carga horária e ocupar o tempo livre, também poderemos realizar o projetos como o Segundo Tempo que trabalha com o esporte”, (notícia 06/03/2008) que divulga uma entrevista com um dos Coordenadores da Escola Municipal, isso mostra qual a compreensão geral dos benefícios da Educação Física no processo educativo.

Na notícia de 19/03/2008 ao citar a inauguração de uma escola faz referência à quadra e destaca “a quadra foi um presente do prefeito Edvaldo Nogueira” disponível (SEMED, 2012), como se isso não fosse uma obrigação de viabilizar meios para a realização do trabalho educativo de qualidade e completam em mais algumas notícias com a ideia de favor da Prefeitura ao custear as despesas com a participação dos alunos da escola Municipal em competições fora do Município e em outros Estados.

²⁹ O Programa Segundo Tempo é lançado pelo Governo federal e se caracteriza pela oferta de esporte comunitário oferecido aos alunos matriculados nas escolas públicas a serem cadastrados para atendimento no turno contrário ao turno em que estuda e as atividades no período inicial da implantação do Programa em Sergipe em 2006, ocorria nas quadras das praças em cada comunidade e após algum tempo, e com o alto índice de violência praticada contra os praticantes do Programa (Monitores e alunos) muda a estratégia e passa a dividir o espaço das quadras escolares, já insuficientes para atender a toda a realização das aulas de Educação Física com as atividades curriculares.

Em 2008 permanece a mesma estrutura do “Programa Horas de Estudo”, porém, agora definem um tema central “a prática em sala de aula” para balizar a formação continuada de professores. Ressaltando que a primeira reunião do ano de cada componente curricular foi feita uma escolha de temas que cada grupo gostaria de discutir e a partir daí foram escolhidos os palestrantes, porém especificamente no grupo de Educação Física os palestrantes foram os próprios professores da rede que foram convidados, sem remuneração adicional, para ministrar oficinas com temáticas sugeridas inicialmente e foram recompensados com certificação de ministrante.

Assim se verifica mais uma vez a lógica da troca de experiências, sem abrir a possibilidade de avançar com estratégias direcionadas a partir da articulação entre a prática e o conhecimento científico cujo mote central fosse o trato pedagógico do trabalho docente, nessa perspectiva a troca de experiências não representa uma forma negativa de tratar da Formação Continuada de Professores em serviço, mas não pode ser tratada como único elemento e deve expressamente estar vinculado a processos de aprofundamento teórico.

Em novembro de 2008 acontece o Lançamento oficial dos Cadernos de Conteúdos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju pelo então Prefeito de Aracaju Edvaldo Nogueira. Os Cadernos têm o propósito de articulação temporal dos assuntos ministrados nas escolas como roteiro a ser seguido pelos(as) professores(as) e a Prof^a Dr^a Maria Emília Rodat de Aguiar diz que o processo iniciou em 2006 e conclui em 2008 e que espera ter contribuído para formar pessoas criativas que se constituam sujeitos da educação, também informa que o processo envolveu 20% dos 1.728 professores(as) da rede. E o Prefeito Edvaldo Nogueira, afirma que,

[...] no próximo ano irá investir R\$ 21 milhões na recuperação das instalações das unidades escolares e, até 2012, irá paulatinamente melhorar os salários dos educadores. ‘Esse é meu compromisso e o da minha geração, que sempre defendeu o ensino público de qualidade. Não existe dignidade, igualdade e progresso sem conhecimento. O ser humano só consegue se perpetuar e construir os caminhos do futuro e do desenvolvimento com a educação’. (SEMED, 2012).

A secretária de educação Tereza Cristina Cerqueira da Graça afirma que o ano de 2008 foi excelente, pois o “Programa Horas de Estudo” obteve adesão de 1/3 dos professores, concluiu as reformas de 05 escolas da rede e implementa ações para desencadear a formação de professores na qual o “modelo educativo compatível com o conceito de formação por competências, quando as habilidades dos alunos são desenvolvidas através de uma análise mais aprofundada e da capacidade de solucionar problemas”, assim posicionando-se a favor das

pedagogias do aprender a aprender, discurso complementado por uma professora da rede que afirma que “é justamente num encontro como esse que o professor tem a oportunidade de saber como lidar com as mudanças” (SEMED, 2012). A lógica das competências específicas para lidar com o cotidiano educativo vai sendo fortalecida.

Em 2009 o canal de notícias publica três notícias sobre o “Programa Horas de Estudo” nas quais comemora a melhoria do IDEB com o lançamento do Programa de Conteúdos Curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino que contou com o engajamento de 1/3 dos professores(as); melhoria de escolas e construção de quadras poliesportivas além dos destaques esportivos de alunos no âmbito nacional, nas Olimpíadas Escolares Brasileiras, na Olimpíada de Língua Portuguesa e no Concurso e cartazes e redação.

E em relação à Educação Física as notícias não são nada animadoras e apresentam 05 destaques, 01 deles fazendo referência à Educação Física e a contribuição na campanha contra o uso de anabolizantes atrelado ao SPE³⁰ e as demais são registros de resultados das competições esportivas escolares.

Sobre o “Programa Horas de Estudo” em 2010 registra-se 04 notícias uma delas a SEMED afirma que a ênfase na formação de professores no programa será sobre os projetos interdisciplinares e a visibilidade nos encontros culturais e pedagógicos da rede e enfatiza a formação sobre educação inclusiva, formação de professores associadas ao Portal Aprende Brasil da editora Positivo, com seus primeiros sinais e que três anos depois é adotado oficialmente na rede Municipal.

Em 2010 sobre Educação Física temos 06 notícias e 02 fazem propaganda de apresentações artísticas de dança nas escolas e 03 sobre as competições escolares com Jogos Internos e Paraolimpíadas e 01 se refere à contratação de professores pelo concurso realizado.

O “Programa Horas de Estudo” no ano de 2011 desponta com 10 notícias e começa o ano desencadeando a idéia de incentivo às proposições da editora Positivo e do Portal Aprende Brasil como ferramenta importante à Formação continuada de professores e declaram,

Tanto o material didático quanto o portal Aprende Brasil e as capacitações voltadas para coordenadores escolares, professores e suportes pedagógicos são recursos que ajudam a dinamizar o processo educativo que tem como prioridade a constante melhoria da qualidade do ensino público municipal. Os resultados em Aracaju têm sido satisfatórios, principalmente devido ao compromisso de todos com a educação. (SEMED – NOTICIA 27/01/2011)

³⁰ Programa do Ministério da Saúde denominado Saúde e Prevenção na Escola – SPE.

Assim, além da referência de que a formação continuada teria ênfase na Perspectiva à distância ainda coloca a formação dos profissionais do magistério como ação salvacionista, e representaria então a mudança para a qualidade e nessa linha não identificamos nenhum projeto de formação continuada articulado aos projetos de mudanças em todos os aspectos imbricados na ótica da qualificação da educação e encerra a fala fazendo referência ao Movimento “Todos pela Educação”, já analisado anteriormente cujo pressuposto entende qualificar a educação com pequenas campanhas isoladas nas quais não se encontram as possibilidades das mudanças no conjunto sendo implantados paliativos em prol de educação que não ataca a raiz dos problemas. Seguem mais 02 notícias com o mesmo propósito.

Outro ponto destacado sobre o “Programa Horas de Estudo” nesse ano foi a adoção de uma temática central para os encontros dos professores “O currículo e a diversidade” e durante esse ano os grupos de professores seguem nas reuniões escolhendo cursos/oficinas para serem realizadas em cada encontro, o detalhe é que esses cursos eram ministrados pelos próprios professores aos demais como configurando uma “troca de conhecimentos” como foi afirmado pela professora articuladora.

As demais notícias tratam dos subtemas como avaliação, meio ambiente, pluralidade cultural (gênero, etnia), inclusão social, saúde e prevenção, violência na escola.

Em 2011 são registradas 11 notícias sobre Educação Física em sua grande maioria sobre Jogos Estudantis de competição e uma delas trata das competições escolares que envolvem alunos portadores de deficiência. Uma das notícias trata da homenagem aos professores de Educação Física e sua relação com a promoção da saúde pelo Programa Academia da Cidade³¹ implementado pela Prefeitura Municipal de Aracaju. Também constatamos 02 notícias que se referem a importância das gincanas escolares e dos Jogos cooperativos e 01 notícia que faz referência ao Projeto AABB comunidade que oferece atividades lúdicas no contra turno à escola com a idéia de compensação de lazer para as crianças e jovens das comunidades carentes.

No final do ano de 2011, nos meses de outubro a dezembro ocorre uma mudança em nível de Secretaria que é a contratação do Coordenador de Educação Física, cargo que há anos foi esvaziado, desde 2005 e retornando em 2011 após 6 anos, na gestão do Secretário Antônio Bittencourt Junior. Esse cargo é ocupado pelo professor José Robson Santos que inicia as ações e assim surgem 02 notícias sobre um distinto momento da Educação Física e pela primeira vez a Educação Física aparece relacionada à perspectiva de Formação Continuada com o Lançamento

³¹ Caracteriza-se pela prestação de serviços nos bairros da cidade de Aracaju para o desenvolvimento de Atividades Físicas, no início da manhã e final de tarde, em prol da saúde. Esse programa é resultante de um convênio com a Universidade Federal de Sergipe.

do I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ARACAJU, no qual foi realizado um processo formativo com a Professora Celi Nelza Zulke Taffarel³² na qual aponta os cinco maiores problemas na educação do país e que vem desqualificando a disciplina de Educação Física na escola, na notícia a professora diz,

A expectativa é que, através do documento, que tem o intuito de traçar um diagnóstico da Educação Física e orientar como podemos construir referências curriculares, haja um retorno, e os professores municipais sintam-se mais confortáveis para traçar formas inovadoras de ensino (TAFFAREL – NOTICIA 12/12/2011)

Assim percebemos um momento importante para a Educação Física pela inserção em um processo contínuo de ações formativas e de superação da realidade com o diagnóstico e a elaboração das estratégias seguintes sendo feitas pelos próprios professores a partir das palestras e oficinas. Nesse processo é produzido o MANIFESTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ARACAJU, disponível no Anexo 6, que foi entregue ao secretário de Educação para que a gestão 2012 pudesse responder em ações e isso foi garantido pelo Secretário Antônio Bittencourt Junior conforme o coordenador de Educação Física Robson José dos Santos responsável pelo conjunto de ações nessa fase da Educação Física.

Ressaltamos que o MANIFESTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ARACAJU será retomado para análise minuciosa na sub sessão em que analisamos a organização do trabalho pedagógico e as produções teórico-metodológicas do “Programa Horas de Estudos” porque se constitui como um fenômeno que, não somente rompe com o ostracismo que havia sido colocado pela SEMED como também por apresentar uma proposição pedagógica importante elaborada pelos professores para a rede municipal reagindo assim à invisibilidade que as políticas públicas educacionais vêm colocando à Educação Física nas escolas públicas Municipais de Aracaju.

Em informes da Semed (2012) quando divulga o “Programa Horas de Estudo” em 2012 verificamos a presença de 06 notícias sendo 02 sobre educação Inclusiva que recebe mais atenção entre outros temas como a tematização sobre, música, cinema, meio ambiente e nesse ano não ocorre mais os encontros de professores por área dos componentes curriculares, mas se dá pela adesão em cursos escolhidos pelos professores caracterizando uma dispersão dos professores e isso se manifesta durante o II Seminário de Educação Física que ocorre no final do ano com inúmeras reclamações dos professores sentindo uma desarticulação e enfraquecimentos

³² Pesquisadora CNPQ docente da UFBA e desenvolve várias pesquisas articuladas em rede cuja centralidade dos princípios que defende é mediada pela perspectiva do socialismo como alternativa à sociedade do capital.

dos professores de Educação Física, que nesse ano só se encontraram se por acaso escolhessem o mesmo curso e ainda o mesmo turno.

O ano de 2012 tem 06 notícias sobre Educação Física, sendo 01 sobre a formação de ações pedagógicas de saúde na escola e 02 que destacam as competições escolares, e 03 tratam do seminário e dos materiais de Educação Física. Em fevereiro anuncia a continuidade com a realização do II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ARACAJU em sua segunda versão, embora a secretaria já com novo gestor, assume a Secretária de Educação Josevanda Franco que incentiva e apoia a continuidade das ações e reitera “as aulas de Educação Física na escola são diferentes do simples ato de brincar no quintal de casa porque elas são instrutivas [...] a escola deve auxiliar o aluno a refletir e entender as manifestações culturais que envolvem o movimento”, verificado na notícia de 12/12/2012, (SEMED, 2012), onde se refere à importância e destaca a distribuição de materiais de Educação Física para às escolas como solicitado no manifesto dos professores no I Seminário de Educação Física de Aracaju.

O que nos apresenta é uma situação de desarticulação das ações de formação continuada, como se ideias “brilhantes” fossem surgindo e sendo realizadas, revelando a total ausência de um projeto de formação permanente no qual se estruturam em ações interligadas balizadas pela carência da realidade e se constituam como política pública mediada por uma concepção de sociedade formulada sobre a base de princípios verdadeiramente humanos.

Porém dentre todas as ações identificadas nas propagandas veiculadas pela SEMED algumas produziram experiências positivas destacando aquelas que partem do *diagnóstico da realidade* averiguando as carências formativas e estruturais para qualificar o trabalho docente; o desenvolvimento de *ações de continuidade* gerando os encaminhamentos dos próximos passos em processo que assegure os avanços com propósitos definidos estrategicamente e a *produção de sínteses articuladoras* a partir das produções de documentos que registrem as necessidades e as reivindicações das ações públicas e não se percam as solicitações verbais que comumente fazemos.

3.2 A CATEGORIA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE E A INTERVENÇÃO SINDICAL NA VALORIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Um dos pontos de análise sobre os profissionais do magistério refere-se a participação dos trabalhadores em Educação por dentro do movimento sindical como manifestação do próprio trabalho, esta exposição tornou-se pertinente ao longo do processo de pesquisa junto aos professores nas entrevistas, pelo seu reconhecimento da necessidade de se considerar o

fortalecimento coletivo dos professores e em destaque fazem referência sempre a intervenção sindical como fenômeno de coesão coletiva dos trabalhadores e que os fazem superar a dicotomia entre o indivíduo e o ser social e pelo caráter que esse fenômeno também gera uma imprescindível formação de professores.

Assim, inicialmente enfatizam as implicações resultantes da consciência política dos professores, mesmo considerando que “o educador, que também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada, como qualquer outra pessoa”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 166). Porém o educador “não é uma peça inerte em uma totalidade inerte, mas um ser humano, uma parte específica de uma *totalidade interpessoal* imensamente complexa e inerentemente dinâmica” (Ibid, 2006, p. 166).

Nesse particular a participação ativa no movimento da luta de classes no campo da educação ocorre prioritariamente mediante ações coletivas na entidade representativa da categoria dos professores. Assim, tratamos dessa perspectiva a partir do movimento sindical com os registros históricos do Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju – SINDIPEMA.

O propósito dessa análise é para identificar o conjunto de ações realizadas ao longo dos anos a partir da organização coletiva dos professores desde a Fundação da APEMA - Associação Profissional dos Educadores do Município de Aracaju, em junho de 1985, citado pelas professoras como um desencadeamento importante na trajetória profissional. Dialeticamente este fenômeno foi marcado pelo movimento nacional de redemocratização política e manifestação coletiva dos trabalhadores em todo país e que seguem ano a ano tentando a mediação dos processos de superação das relações de trabalho.

Destacamos que no ano de 1986 a APEMA iniciou efetivamente as atividades e realizou o 1º Encontro de professores da rede Municipal e no ano seguinte inicia uma mobilização cuja pauta de reivindicações foi: Gestão democrática nas Escolas Municipais; redução da Carga horária para 30 horas; transformação do quinquênio em triênio; transformação da gratificação de nível universitário de 02 salários referência para 20% do salário base. E ainda em 1986 foi realizada a primeira eleição para gestores escolares e o concurso público para o magistério Municipal³³ (SINDIPEMA, 2013).

O ano de 1986 marca dois grandes avanços na organização da Educação Municipal de Aracaju, o ingresso ao serviço público por concurso superando as degradantes indicações

³³ O Prefeito Jackson Barreto (PMDB) foi o **primeiro prefeito eleito** em 1985, com mandato de 1986-1988 com 78% dos votos válidos e o mais citado trabalho governamental e que teve sua cassação por perseguição política. Ademais este foi o prefeito mais comentado nas entrevistas das professoras por ter aprovado o concurso público e a gestão democrática, Secretária de Educação e Coordenador de Educação Física da SEMED.

políticas e o outro avanço diz respeito à instauração da Gestão democrática das escolas Municipais que concede à comunidade escolar o direito de escolher seus dirigentes entre aqueles que conheciam e partilhavam de maior possibilidade de diálogo e comprometimento coletivo.

Importante ressaltar que após 8 anos desse início há um imenso retrocesso em 03 pontos: acaba a *Gestão democrática* e retorna ao sistema de indicação política e realiza o 1º Processo seletivo para Professores Substitutos da rede Municipal, como contrato temporário de 1 a 2 anos com Carga Horária de 30 horas, sendo 25 em atividade de docência e 05 de destinado para planejamento sem nenhuma carga horária reservada para formação, distinta do Plano de Carreira do magistério Municipal que é distribuído em 20 horas de docência, 15 de planejamento e 05 de estudos para formação continuada.

O ano de 1987 para a categoria de professores, neste Município foi explicitada na pauta de luta pela primeira vez por Piso Salarial, reivindicando de 3 a 6 salários mínimos. No mês de maio deste mesmo ano foi aprovada a reformulação do Estatuto do Magistério, incluindo redução de carga horária para 20 horas em regência de classe para professores, antes 25 horas semanais, e quando reduz coloca as 5 horas restantes no “Programa Horas de Estudo” e de 6 horas por dia para especialista, e sobre a Implementação do programa, conforme a Secretária de Educação³⁴, ele nasce já em meio às contradições, na qual a destinação da carga horária de 5 horas para estudo/formação foi uma troca para não aumentar o salário dos professores após o concurso, ela esclarece que,

Bom então, numa das greves por piso salarial que nós participamos, [...] essa luta pelo piso salarial se deu na Câmara dos Vereadores e naquela época a gente lutava por 10 salários mínimos de hoje, que o poder de compra é maior e a gente, claro perdeu e em uma das greves o Governo não conseguiu nos dar o aumento e foi muito aquém! Aí foi negociado, [...] a gente conseguiu diminuir a carga horária com o Programa Horas de Estudo, lutando por Horas de Estudo. (S.E., 2013).

Nas afirmações sobre a época a Secretária de Educação, que era professora no início da carreira, relata que o “Programa Horas de Estudo” não se elabora de fato como projeto de formação como sendo um ganho para a categoria dos professores,

Então a gente conseguiu isso mas a perspectiva da maioria dos professores é que não era um ganho para estudo, as lideranças do sindicato viram assim, mas a maioria dos professores encarou como ganho salarial, inclusive teve um colega nosso que falou no microfone em alto e bom som nessa assembléia “vamos aceitar, vamos aceitar porque isso daí vai terminar acabando e a gente só dá um turno mesmo”, ou seja, no próprio nascedouro do “Programa Horas de

³⁴ As falas da Secretária de Educação entrevistada serão referendadas como (S.E., 2013).

Estudo” já não foi visto como um ganho em termos de qualificação, ele foi visto como um ganho em termos de remuneração(S.E., 2013).

E nessa teia contraditória a formação foi uma forma de não trabalhar as 25 h semanais e nenhuma consciência sobre a importância de destinar carga horária para formação. Ainda nesse ano acaba a remoção ex-ofício; aprova a licença remunerada para participação em cursos de mestrado e doutorado e eleição de diretores com mandato de dois anos, implantando a Gestão Democrática³⁵.

Entendemos que este ano foi importante por destinar carga horária para formação continuada, porém não estamos com isso afirmando que a destinação de um tempo específico para este fim seja suficiente para que se efetive de fato a formação, pois se não elabora e implanta ações efetivas de processos formativos o tempo é esvaziado e, portanto, anulam-se as possibilidades.

Em 1988 e 1989 continua a luta por Piso Salarial e reposição de perdas com duas greves sem, contudo, obter resultados. Nesse período político de várias mudanças³⁶, no ano de 1990 a associação se transforma em Sindicato e segue até 1992 em luta ainda por Piso Salarial, piorando a situação com atrasos de salários e a realização de uma greve em fevereiro de 19 dias. (SINDIPEMA, 2013).

Em 1991, segundo dados do Sindipema (2013), são registradas duas greves e a pauta de luta que se refere à incansável insistência de valorização para aprovação da tabela salarial, retroativo de perdas, progressão vertical, férias, condições de trabalho e encerra o ano sem receber os salários atrasados, configurando um desgaste para o trabalhador do magistério e no ano de 1992 após 16 dias de greve novamente consegue um aumento de 250% sobre a regência de classe, que era vergonhosa, no final do mandato de Welington Paixão.

A continuidade do quadro de degradação profissional pode ser visualizada com a permanência dos atrasos de salários e sem calendário definido e a luta pelo reestabelecimento dos interníveis na tabela salarial. (SINDIPEMA, 2013).

Nos anos de 1993 e 1994 em continua a luta por reajuste e pagamento dos salários e os interníveis e em 1993 é retomada a luta pela Gestão Democrática. No governo do Prefeito

³⁵ A Gestão Democrática é um projeto que nasce fruto da organização dos professores, este projeto possibilita a articulação entre os que fazem a comunidade escolar, como pais, alunos, funcionários e professores na escolha dos gestores escolares (Coordenador Geral, Coordenador Administrativo e Coordenador Pedagógico)

³⁶ Viana de Assis foi o prefeito em substituição a Jackson Barreto (PMDB) pela cassação em 1988, mas neste mesmo ano é realizada a eleição e com o apoio de Jackson Barreto é eleito Welington Paixão (PSB) que fica até 1992. Retorna novamente Jackson Barreto (PMDB) para o segundo mandato eleito de 1993 a 1994 quando renuncia para a candidatura de governador.

Almeida Lima³⁷ de 1994 a 1996 a categoria do magistério desencadeia uma mobilização contra o corte de ajuda de transporte e da manutenção de eleição para diretores. O então Prefeito apresenta em 1995 um pacote denominado “Kit terror da Prefeitura, com demissões, inquéritos administrativos e achatamento salarial e falta de condições de trabalho” e o mais grave “redução da jornada de trabalho para 160h com redução de salário”, a categoria assim entra com ação judicial anulatória e diversas manifestações que ficaram conhecidas como “O Dia da Agonia da Educação Municipal” e na sequência a categoria marca o Dia contra o fim da estabilidade do servidor público e contra a política do governo Municipal. (SINDIPEMA, 2013).

Com as ações de massacre dos profissionais do magistério o prefeito de Aracaju segue impune e com o descaso com a categoria, permanecendo em 1996 com as mesmas reivindicações e para complicar mais ainda as condições dos trabalhadores da Educação é suspensa a assistência médica em virtude das dívidas dos governos municipais com o IPES (Instituto de previdência do Estado de Sergipe). (SINDIPEMA, 2013).

Em 1997³⁸ os professores se mobilizam para a conquista de 20% de reajuste aprovado em dezembro de 1996 quando então o país aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sem, contudo, obter conquistas, se mantém em greve “e realizam ato de protesto para receber salários atrasados e o terço de férias” e mais “ampliação da carga horária dos professores que tiveram a redução arbitrária no governo anterior” e como se não bastasse todas as agressões à categoria novamente a luta para assegurar a democracia na escola com a manutenção dos mandatos de diretores eleitos e a volta do Conselho Escolar e para finalizar um farto ano de angustias o então prefeito implanta um “Plano de Carreira diferenciando a categoria e anulando os direitos dos professores”. (SINDIPEMA, 2013).

Dessa situação, constatamos que repetidamente o direito dos professores é escamoteado pelos poderes públicos na rede Municipal e a cada ano sem surpresas o valor do trabalho docente vai sendo achatado pela lógica da sociedade do capital.

Mais um ano de desvalorização dos professores e em 1998 o ano inicia com uma greve por calendário de pagamento e para receber os salários atrasados, nesta greve o então prefeito³⁹ procede à demissão dos diretores eleitos, assim mais um golpe na Educação que gera na categoria dos professores um desânimo e uma desapropriação do trabalho. Nas informações do Sindipema (2013) neste ano é aprovada a Lei Complementar nº 36/98 que garantiu o retorno da progressão vertical, porém novas investidas contra os professores são implementadas e novas

³⁷ Almeida Lima (PDT) assume a prefeitura de 1994 a 1996 até então vice-prefeito de Jackson Barreto que renuncia para lançar candidatura para governador.

³⁸ E em 1997 assume o Prefeito João Augusto Gama (PMDB)

³⁹ O prefeito João Augusto Gama (PMDB) governa de 1997 a 2000.

manifestações iniciam-se na luta “contra a suspensão do convênio médico com a SOMESE (Sociedade Médica de Sergipe) criado em 1997 após rompimento com o IPES (Instituto de Previdência do Estado de Sergipe)”. A partir deste momento a categoria “denuncia os desvios do FUNDEB⁴⁰ junto à Câmara Municipal, ao MEC⁴¹ e ao Tribunal de Contas do Estado”. Conflitos acirrados seguem com as manifestações contra os salários atrasados. Massacrados na relação de trabalho como poderiam os professores investirem em formação por sua própria iniciativa, qualificação para uma relação de trabalho que os desfaz.

Sem assistência à saúde e ainda sofrendo com salários atrasados os professores se vêem imersos em tamanha desvalorização do trabalho docente que a questão do interesse por formação continuada para apresentar um trabalho de qualidade não tem nenhuma chance de ser germinado como um trabalho de alcance socialmente útil na concepção dos poderes públicos e o ano de 1999 é marcado pelo SINDIPEMA (2013) como um ano de,

intensas mobilizações pelo pagamento do salário de dezembro e do 13º salário do ano anterior, pela negociação do pagamento do avanço vertical e pela ilegalidade do decreto nº 35/98 que impedia a concessão de direitos como o avanço vertical, horizontal e licença prêmio

Observemos que o avanço vertical foi aprovado em Lei complementar em 1998, já referida anteriormente, e mesmo assim um ano depois continuamos sem atendimento. Em abril uma “greve de 09 dias por salário, reestabelecimento dos direitos estatutários, assistência à saúde, condições de trabalho e concurso público, denunciando a contratação de estagiários substituindo professores”. A continuidade da degradação dos profissionais do magistério mantém-se declaradamente em intenso descaso com a valorização docente e para ressaltar ainda mais, ao final deste ano, o décimo terceiro salário foi pago mediante um empréstimo feito pelos professores no BANESE⁴². (SINDIPEMA, 2013).

No Município de Aracaju no ano 2000 mesmo com a entrada em um novo milênio permanecemos com antigos problemas. Em informações do Sindipema (2013) mais um processo de luta por reconhecimento de titulação (qualificação profissional com cursos), avanço horizontal, licença especial, redução de carga horária por tempo de serviço e o estarrecedor desrespeito com o “reajuste de 20% aprovado há quatro anos, em 1996” e após inúmeras greves sempre avaliadas como ilegais por parte do Ministério Público. No mês de março, para completar o quadro desolador ocorre uma “avaliação misteriosa” feita pela SEMED com pais e

⁴⁰ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴¹ Ministério da Educação e Cultura.

⁴² Banco do Estado de Sergipe no qual os professores Municipais recebem os seus vencimentos.

alunos sem informar aos professores. E mais novidades, ao aposentar, os professores continuavam tendo o incrível desconto previdenciário.

No ano de 2001 até 2006 o Marcelo Déda como novo prefeito⁴³ de Aracaju concede à categoria dos profissionais do magistério que ainda continua o processo de luta pelo pagamento da dívida do reajuste de 20%, da dívida do reajuste horizontal, da gestão democrática, Previdência Municipal, assistência médica, Plano de Carreira e concurso público. Enfim o Sindipema (2013) informa que após 5 anos é aprovado o pagamento da dívida de 20% de reajuste, é retirado o desconto previdenciário dos aposentados, é aprovado o Plano de Carreira do Magistério com avanço horizontal, porém este avanço foi inconcluso e necessitava de atualização, tendo este item ficado sem resolução. Ainda neste ano os professores apresentam uma proposta de Gestão Democrática nas escolas.

Para o Sindipema (2013) o ano de 2002 foi ainda de muitos trabalhos, porém, também de conquistas. Ocorre o concurso público para o magistério municipal e reinicia a luta por assistência médica, pelo Plano Municipal de Educação e a Lei de Gestão Democrática tendo sido aprovadas as leis de Gestão democrática e Conselhos Escolares. E em 2003 temos uma “grande conquista do magistério com a consolidação e implantação da Gestão Democrática” ocorrendo em fevereiro a eleição dos Conselhos escolares e em maio a eleição dos coordenadores.

Lembrando que a primeira versão de gestão democrática nas Escolas Municipais teve sua implantação em 1986 segue nesse formato até 1998 perfazendo um total de 12 anos quando então foi interrompido no governo do PMDB com as demissões após greve dos professores na luta por receber salários atrasados e reajuste legalmente constituído mas, não implementado. Se mantém em Gestão por indicação política por 4 anos e quando assume o novo Prefeito⁴⁴ do PT recebe do Sindipema uma Proposta de gestão democrática retomando a forma de 1986 e ele acata e implanta novamente em 2002. Mais conquistas e no mês de abril ganha a contagem em dobro de licença especial não usufruída para efeito de aposentadoria e inicia o processo para garantir aposentadoria integral de professora aos 50 anos de idade e 25 de tempo de serviço.

De 2006 a 2009 novo Prefeito⁴⁵ em Aracaju e no que se refere a valorização do magistério continua o processo de lutas desgastantes e sem resultados positivos para reconhecimento do Piso salarial, mesmo considerando algumas das conquistas até 2006 a categoria dos professores sofre com imensos fossos oriundos das dívidas que o poder público tem para com esses trabalhadores para que haja avanço de fato na valorização do magistério

⁴³ O Prefeito Marcelo Deda (PT) assume a gestão de 2001 e reeleito em 2004 ficando até março de 2006 para candidatura de Governador.

⁴⁴ Prefeito Marcelo Déda (PT) – gestão de 2001 à 2006.

⁴⁵ Assume a Prefeitura Edvaldo Nogueira (PC do B) gestão 2006 à 2008 e reeleito 2009 à 2012.

público no Brasil, sem a necessidade das inúmeras greves que precisam enfrentar para assegurar o mínimo de valorização do trabalho. Acirrados debates ocorrem nos anos seguintes aprovando a Lei nº 11.738 do Piso Salarial para o Magistério Público, aprovada desde 2008 e seguem 5 anos sem nenhuma ação deliberativa da Prefeitura Municipal de Aracaju para a implementação.

Agora em abril de 2013 a situação se mantém para aos trabalhadores da educação, e o Sindipema lança a Carta Aberta a População disponível no Anexo 7, destacando a 14ª Semana Nacional em Defesa e promoção da Educação Pública promovida pela CNTE⁴⁶ com 3 dias de greve nacional pelo movimento em defesa e promoção do direito a educação e da valorização dos profissionais da educação com os seguintes pontos de pauta:

- Cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional à carreira do magistério;
- Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, com garantia de ampliação para 10% do Produto Interno Bruto – PIB e a destinação de 100% dos royalties para financiar a educação;
- Profissionalização dos funcionários de escola e o cumprimento da Convenção 151 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que prevê a negociação coletiva no setor público.

Em 2013 com novo prefeito⁴⁷ de Aracaju “inicia o governo golpeando a gestão democrática da escola municipal, retomando a eleição indireta e de indicação de diretores de escolas, interrompendo um processo de democratização iniciado em 1986” que vigorou por 12 anos e foi interrompido por 4 anos no governo de Almeida Lima (PDT) e retorna a implementação em 2002 no Governo de Marcelo Déda (PT) e é novamente interrompido em 2013 no Governo de João Alves Filho (DEM).

Então a contínua instabilidade nas políticas Públicas, se é que podemos chamar de “política pública”, para a Educação que constituam ‘não’ por vontades imediatas de cada novo gestor público mas o Propósito macro de País mediando a formação das novas pela educação qualificada e isto só é possível se pensarmos na profissão docente com todos os reconhecimentos da importância do trabalho não apenas nos discursos mas na implementação de ações públicas de valorização.

Segundo o Sindipema (2013a) é ressaltada a continuidade da luta por democratização da escola pública que garante participação efetiva de todos que fazem a escola na eleição das

⁴⁶ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

⁴⁷ Prefeito João Alves Filho (PMDB) na gestão 2013-2016

direções escolares; pela implementação do Piso Nacional na carreira que está desatualizado, pois, não foi contemplado com os repasses em anos anteriores.

Na Carta Aberta ainda acrescenta que continua a luta por melhoria das escolas públicas na qualidade do ensino, em manter as escolas com boas condições para alunos e professores, na garantia da autonomia pedagógica, no respeito à diversidade e inclusão e se posicionando contra a imposição de programas educacionais (pacotes) sem debate com os professores.

Nesse caso específico temos assistido a transferência da responsabilidade pública para a iniciativa privada com o estabelecimento de convênios com o IAB⁴⁸ e POSITIVO⁴⁹ que se adequam a realidade burguesa em escolas equipadas com sistemas de internet com a tecnologização do ensino, na qual é difícil imaginarmos as tarefas que diariamente são previstas no Sistema Positivo serem realizadas pelos alunos da classe popular residentes em bairros periféricos, extremamente desestruturados e longe de dispor de acesso diário à tecnologia para a internet e assim ao mundo digital.

O Brasil em junho de 2013 assiste ao grande levante popular, divulgado na mídia impressa, televisiva e em meio eletrônico por e-mail e redes sociais, denominado “Acorda Brasil”. Em Aracaju o movimento social enche as ruas e a entidade representante dos professores da rede Municipal, o SINDIPEMA assiste sem realizar nenhuma ação de mobilização dos professores desde o dia 12 e somente no dia 20 de junho divulga nota da CNTE, onde destaca que o que desencadeia o movimento da juventude é o “anúncio de reajuste nos preços do transporte público” sem, contudo mobilizar o coletivo dos professores que atendem a essa mesma juventude citada na notícia para debater coletivamente aquilo que tem se apresentado com força em Aracaju.

O povo nas ruas, embora sem lideranças tradicionais —; seja de pessoas, seja de entidades organizadas —; tem manifestado contrariedade com os gastos públicos para a construção de estádios da Copa do Mundo de Futebol de 2014, bem como com o histórico e insuficiente investimento público em educação e saúde, com o fisiologismo e a corrupção política nas três esferas da federação (União, Estados e Municípios), com a falta de democracia participativa, que possibilite a consulta pública periódica à sociedade sobre temas relevantes, a exemplo da destinação de 100% das riquezas do petróleo para a educação pública.

Esta nota da CNTE divulgada pelo SINDIPEMA (2013) mostra alguns pontos das reivindicações do movimento, e afirma que a pauta prioritária é a reforma política para o

⁴⁸ Instituto Alfa e Beto

⁴⁹ Refere-se ao Sistema Positivo com programas pedagógicos pré definidos e formação de professores para a implementação do programa.

fortalecimento dos partidos políticos, mas alerta para o cuidado com os “oportunistas de plantão, especialmente com a grande mídia —; patrocinadora do Golpe Militar de 1964 junto com setores da burguesia nacional”.

Em síntese, os movimentos sociais que assolam a realidade contemporânea estão também, por sua vez, por dentro do trabalho docente, visto que são resultantes da lógica de sociedade na qual vivemos. Salientamos que sobre as lutas da categoria dos professores da rede Municipal de Aracaju, através do Sindicato dos professores, o Sindipema, sequer tiveram o valor do seu trabalho reconhecido na medida das leis já aprovadas, quiçá pudéssemos falar de valorização do trabalho docente mediado pela perspectiva de que educação é um fenômeno importante para a educação de mais de 80% da população estudantil da educação básica brasileira, em especial dos desprovidos do poder econômico, a classe proletariada. E esse processo de desvalorização recai sobre a formação continuada na medida em que não são implementadas propostas de aprofundamento sobre a lida com o próprio trabalho.

Assim realçamos a necessidade de que os profissionais do magistério em Aracaju através da entidade representativa, como o Sindipema, se coloquem de fato no processo do debate pela qualificação da educação pública entre outros fatores que sobressaem como necessidade ao presente e ao futuro de uma educação qualificada buscando o estabelecimento de Política Pública de Estado para a educação que considere os princípios gerais e específicos da valorização do trabalho associado à valorização da Educação pública para os trabalhadores e seus filhos que tenham como um dos elementos de qualificação a Formação Continuada.

3.3 A DEGRADAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU E A VALORIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação no Município de Aracaju hoje amparada pela Lei Orgânica Municipal de 2008 reitera os fatores explícitos nas pautas de luta desde a década de 1980, continuamente mantemos ainda as mesmas reivindicações que após anos de luta vemos registrado em Lei no Capítulo IV – Da Educação, no Art. 300 de que o Ensino Público seguirá alguns princípios e entre aqueles que se referem á oferta de serviços educacionais de valorização dos profissionais constam também os princípios destinados aos profissionais do magistério, com especial relevo nos Incisos que V, VI, VII e VIII, como podemos observar neste trecho da lei,

V – valorização dos profissionais do ensino público municipal, garantindo-lhes, na forma da lei, planos de carreira para o Magistério Público, com piso salarial;

- VI – gestão participativa e democrática do ensino público municipal, na forma da lei;
- VII – o acesso ao magistério público municipal deverá ser através de concurso público;
- VIII – garantia do padrão de qualidade (ARACAJU, 2008)

A carreira docente no Município de Aracaju mantém-se denunciadamente desvalorizada em vários aspectos que dizem respeito ao reconhecimento do trabalho como expressão da própria vida. Os professores de Educação Física da rede municipal, mantém-se em constantes lutas contemporâneas nas quais são constatadas inúmeras e repetidas vezes, que os trabalhadores da educação a partir das organizações sindicais, insistentemente mantém-se nos mesmos pontos de busca por valorização profissional do magistério da mesma forma que em todo o país, é como se a lei não existisse.

A partir das questões explicitadas destacamos que a classe trabalhadora vem sendo escamoteada pela supremacia do capital, que na medição de forças na luta pelas condições de trabalho empenha-se nos elementos de manutenção dos vínculos empregatícios sem, contudo tocar na qualificação profissional, se vendo muito próximo de ser substituído por “executores do trabalho docente” sem sólida formação como é o caso dos estagiários remunerados, à quem cabe cumprir diariamente a docência, sem no entanto compreendê-la ainda, uma vez que não dispõe dos códigos/ferramentas inerentes a esta função.

Nas entrevistas feitas com as professoras⁵⁰, o coordenador de Educação Física⁵¹ e a Secretária de Educação⁵², buscamos identificar a compreensão sobre a valorização docente a partir da Formação Continuada na interface das Políticas Públicas da rede Municipal de Educação na especificidade da Educação Física e as possíveis articulações com as proposições das políticas públicas no Brasil.

A questão inicial do roteiro da entrevista diz respeito ao questionarmos sobre o que seria uma política pública de Formação Continuada de Professores e qual a articulação entre as ações no âmbito Federal, Estadual, Municipal e a Escola. Constatamos que todos os entrevistados apontam um imenso desânimo com a realidade educacional, porém ficou claro que têm consciência de que as ações das políticas públicas são desconexas e se constituem de ações isoladas ano após ano e assim não compõem a realidade balizada por projetos educacionais firmados em princípios com lógica de continuidade, como pode ser visualizado nos fragmentos

⁵⁰ As professoras entrevistadas serão citadas no texto como: P1 (professora 1), P2 (professora 2), e P3 (professora 3), seguindo numeração pela ordem das entrevistas.

⁵¹ O coordenador de Educação Física será citado no texto como C.EDF.

⁵² A Secretária de Educação será citada no texto como S. E.

destacados são uníssonas as críticas ao processo descontínuo dos projetos educacionais inclusive ressaltam,

Acontece que o poder muda, e as vezes o mesmo prefeito muda de interesse, porque no início ele quer mostrar uma coisa mas no final ele já quer outra, porque ele já precisa de dinheiro para a campanha. É aí que a própria pessoa que deu a alavanca para ele começar ele mesmo abaixa a alavanca e diz: “Ta bom, agora não quero mais, já fiz demais”. Aí o outro vem e não tem interesse e há uma ruptura [grifos nossos](P1)

[...] isso depende de quem está à frente da educação [...] **parece que o que chega apagava tudo que o anterior fez, os professores antigos, a bagagem que tem se leva pouco em consideração, porque quem chega acha que é tudo prática, quem vem com uma teoria nova, só o dele é que vale.** [grifos nossos]. (P2)

A política pública tem que pensar isso e **quem chega não deve jogar fora aquela política que estava acontecendo, que é o que acontece e até tem política pública que não tem muita consistência, ela começa e no meio do caminho ela se perde ou deixa de fazer alguma coisa que a sedimentava.** [grifos nossos]. (P3)

Ressaltamos que as professoras ao destacarem a necessidade de se definir uma sólida proposta de educação no que se refere à formação continuada, contraditoriamente, as opiniões dos gestores não se alinham nessa mesma opinião, apesar de citarem a questão da descontinuidade e desarticulação das políticas públicas não estendem os argumentos e tocam brevemente, mas associam imediatamente a responsabilidade dos professores, como fica evidente na fala da S. E. “então houve uma descontinuidade, que no serviço público brasileiro é uma lastima”, se referindo ao fato de que nem todos os professores freqüentavam o “Programa Horas de Estudo”, e diz “não sei se foi falta de estímulo, porque é impressionante que o professor é uma categoria que trabalha com o conhecimento mas ele não é muito afeito ao conhecimento, não gosta muito de ler”. E reitera que a política pública de Formação Continuada de Professores é uma das melhores “eu considero que no Município há uma das melhores políticas de formação continuada do Brasil” (S.E.).

Nesta análise a Secretária de Educação trata o “Programa Horas de Estudo” isolado da relação trabalhista desconsiderando o baixo valor da remuneração do magistério no Brasil e em específico em Aracaju, o que faz com que os professores tenham que enfrentar jornadas de trabalho diário triplicada somando finanças para a manutenção da sua vida tornando-se inviável destinar um tempo mínimo para estudos. Desta forma o “gostar de ler” deve ser tratado pela relação entre “valorização e formação” como pares dialéticos de um processo de qualificação do trabalhador.

Somado a estas ideias destacamos a perspectiva de que a política pública de formação continuada de professores do Coordenador de EDF que diz, “Infelizmente não há uma conexão da política pública no âmbito nacional, estadual, municipal e local (escola)” e se refere a também responsabilidade do professor, “eu entendo política Pública partindo desse prisma de dar condições, por que desde a época que eu estava lá, que não era problema o professor se afastar para se qualificar, bastava encontrar um programa e tranquilamente ele era liberado” (C.EDF.).

Configurando as duas versões sobre a realidade da formação Continuada de professores de Aracaju é possível identificar uma regularidade da denuncia sobre a descontinuidade das proposições da realidade, da desconexão entre os fenômenos macro estruturais da administração pública do país e os espaços de trabalho do professor (escola), porém, quando buscam associar à gênese dos problemas destacados os professores atribuem à ingerência do poder público e os gestores atribuem uma grande parcela de culpa no professor.

Quanto às indicações de superação não resguardam muitas esperanças de mudanças e ressaltam que não há seriedade na administração pública brasileira, conforme podemos observar no que destacam as professoras, “A política pública continua na cabeça do gestor” (P3) e a professora P2 diz:

Quando Dilma assumiu o governo que ela disse que a educação era prioridade e agora o professor ia ganhar bem, juro que pensei, agora vai, vai ter um foco melhor, aí **o que acontece quando chega na ponta, no Estado e no Município?** [...] porque eu não precisava ter dois empregos [...] mas que tivesse um e me dedicasse àquele. Eu preferia ter um, mas que esse um me completasse [...] **ai o prefeito hoje diz: eu não posso pagar o piso!**, e o piso é o mínimo que a gente tem pra sobreviver [grifos nossos].

É pertinente salientar que uma das professoras considera a política pública de Formação Continuada de Professores se efetiva com a reserva de um tempo específico que é um dos aspectos necessários, mas, não basta destinar um tempo para formação e esvaziar as ações de formação e as condições concretas para sua efetivação. Podemos visualizar na fala da professora, “o incentivo da Política pública se dá com a divisão das horas de trabalho destinadas ao estudo **você passa a receber para estudar**” (P1).

O “Programa Horas de estudo” aparece nas falas como centro formador, valorizado pela ideia da concessão do afastamento para estudo, como observamos nesse fragmento da entrevista com S.E, em que afirma “eu sempre digo que a prefeitura de Aracaju tem uma política de formação continuada, porque qualquer um de nós se afasta pra fazer Mestrado ou Doutorado” e ao fazer esta afirmação reforça a responsabilidade dos professores com a formação o que

significa que se eles buscarem sua própria qualificação a educação melhora e se não buscam então não seria culpa do governo e ela completa dizendo “você quer estímulo melhor do que **receber seu dinheiro e não trabalhar, só ficar estudando!** queria o quê ? que o governo ainda pagasse o curso?, aí também é um pouco demais!”. [grifos nossos]. (S.E.).

As inculcações ideológicas estão tão enraizadas nas crenças das pessoas que as entrevistadas sequer se veem como professoras e passam a defender os entes públicos de uma responsabilidade social que lhe é constituída. É visível a crença de que ao estudar o professor está se qualificando para o próprio benefício.

Analisando a situação ela considera que o estudo não seria trabalho?, então em qual dimensão da vida humana estaria situado? Ela completa dizendo “nós temos uma política de formação de professores da rede municipal, o “Programa Horas de Estudo”, com carga horária contratual de 40 horas, a gente trabalha 20h em sala de aula e 5 para estudo semanal seja na escola ou na secretaria” (S.E.).

Quando se refere à necessidade de articulação entre o âmbito nacional, estadual e municipal a Secretária de Educação entende autonomia dos Municípios como uma ‘liberdade’ para escolher os caminhos de gerenciamento da rede e diz: “no Brasil nós temos um sistema de autonomia dos Municípios, então não dá para o MEC ficar pegando na mão e dizendo: “vamos fazer isso? Isso ou aquilo” (S.E.). Assim percebemos que nem os gestores entendem a necessidade de uma articulação com ações em conjunto para encaminhar os propósitos educacionais para o País como um sistema nacional.

Trata-se da perspectiva de que a valorização de professores na rede Municipal de Aracaju considerasse a formação humana dos professores como necessidade, como relata a professora sobre o não cumprimento das leis para a educação, desde a remuneração digna até a preparação para o trabalho, “[...] **Eu to falando no ponto financeiro de pagamento que é uma das faces da política pública e no aspecto da formação de professores, esse é que não existe mesmo, fica complicado, cada um faz o que quer e como quer**” [grifos nossos]. (P2). E completa mais enfaticamente,

O que eu entendo de política de formação de professores é formação continuada, mas não aquela formação continuada obrigatória e até pra alguns teria que ser obrigatória, mas **aquela que é necessária, aquela que você vai e sente que você precisa saber, você precisa estudar** porque tudo é dinâmico e você precisa crescer junto, pra mim isso seria uma política pública de formação continuada de professores. **O professor precisa ter oportunidade de, por exemplo, chegar a fazer um mestrado, uma especialização, via secretaria.** [grifos nossos]. (P2).

Quando analisamos a opinião do Coordenador de Educação Física ele afirma que a política pública de Formação Continuada deve se expressar na associação entre a oferta de Mestrados e Doutorados pelas Universidades Federais com percentual de vagas reservadas para os professores da rede Pública Municipal e Estadual e relata que uma das soluções, “a saída dos professores para se qualificarem, por que nós **temos professores que mal tem uma graduação**, é preciso que esses professores passem por uma pós-graduação, mestrado e doutorado” [grifos nossos]. (C.EDF.).

Observando a contradição dos discursos com diferenças marcantes entre as opiniões das professoras e dos gestores demarca o quanto o trabalho em educação está pautado pela forma distorcida do trabalho como fenômeno importante da vida social, e explicita uma manifestação das mais fieis à autoalienação do trabalho, à ausência de associação entre estudo e formação continuada para o trabalho e não como gozo de um tempo livre, descomprometido do ato produtivo, como prazer individual e não como ser social.

3.4 O “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO” EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao tratar da qualificação docente nos referimos ao “Programa Horas de Estudo” como principal eixo de Formação Continuada de professores da rede Municipal de Aracaju, pois todas as ações de formação ocorrem dentro da estruturação do programa, sejam ações de aprofundamento de estudos sejam as ações de produção de materiais de organização do trabalho pedagógico.

Destarte, em análise sobre o propósito do Centro de Formação Continuada de Professores com o “Programa Horas de Estudo” identificamos duas linhas que ocorrem interligadas que são: *Os encontros de formação continuada de professores*, que se materializa no formato de encontros de grupos para troca de experiências bem como na realização de oficinas, seminários, congressos, e similares e outra linha a partir da *organização do trabalho pedagógico* através da elaboração de Planejamentos anuais, Propostas curriculares, Cadernos de conteúdos, Portarias, Resoluções, Manifesto, Texto Subsídio, entre outros documentos elaborados e aprovados coletivamente pelos professores ou imposto aos professores a partir de proposições feitas por consultorias contratadas pela SEMED.

Nesse momento visamos constatar a gênese e o desenvolvimento do “Programa Horas de Estudo” com o intuito de compreender o sentido originário da Formação Continuada de

Professores na rede municipal de Educação e a forma como ao longo dos anos as ações públicas encaminham a qualificação e valorização docente.

Ao verificar a gênese do “Programa Horas de Estudo” constatamos com grande surpresa que o programa não surge como proposta de formação continuada, e sim como “barganha financeira”, a partir do cálculo do “valor do trabalho” e sua relevância social e não como necessidade de qualificação dos trabalhadores como um dos elementos para a qualificação da educação. É necessário destacar que além do desencadeamento inicial do programa como moeda de troca os argumentos não se firmam na perspectiva de qualificação dos professores nem da educação pública na rede Municipal de Aracaju sequer como iniciativa do próprio órgão que nos representa o Sindicato.

Quanto ao surgimento do “Programa Horas de Estudo” verificamos na entrevista da secretária de Educação que o processo de gênese ocorre em consequência da luta sindical, mas não como pauta das reivindicações e muito menos como política pública para a educação. Conforme constatamos no fragmento destacado da entrevista,

numa das greves por piso salarial que nós participamos, [...] e naquela época a gente lutava por 10 salários mínimos de hoje [...] e a gente claro, perdeu e em uma das greves o **Governo não conseguiu nos dar o aumento** e foi muito aquém! **Aí foi negociado**, naquela época tinham dois tipos de carga horária uma de 125 e outra de 200 horas. Com 125 horas era 1 turno em sala de aula e 200 horas eram dois turnos em sala de aula fechado. **Nessa ocasião a gente conseguiu diminuir a carga horária com o Programa Horas de Estudo.** [grifos nossos]. (S.E.)

Ou seja, nasce como barganha por não conseguir a valorização do trabalho docente e para o conjunto dos professores na época ela diz que “a **perspectiva da maioria dos professores é que não era um ganho para estudo, as lideranças do sindicato viram assim**, mas a maioria dos professores encarou como ganho salarial”. [grifos nossos]. (S.E.).

Na descrição do episódio relata que “inclusive teve um colega nosso que falou no microfone em alto e bom som nessa assembléia ‘vamos aceitar, vamos aceitar porque isso daí vai terminar acabando e a gente só dá um turno mesmo’” (S.E.). Segundo a entrevistada a qualificação profissional não foi considerada positivamente pela categoria “**no próprio nascedouro do PHE já não foi visto como um ganho em termos de qualificação, ele foi visto como um ganho em termos de remuneração, isso foi dito em assembléia, e isso estabelece uma diferença muito grande**”. [grifos nossos]. (S.E.).

Salientamos que nenhuma das professoras entrevistadas citaram a gênese do “Programa Horas de Estudo” e quando se referem ao surgimento todas dizem que não sabem da lei de

implantação do programa só sabem que existe, porém nunca viram, mas expressam o início como iniciativa de uma ação da luta sindical apoiado pelo governo mas não relacionado a barganha salarial e relacionam como uma necessidade do momento da conjuntura,

começou-se a questionar o que era EDF, **como a gente tava questionando tudo, porque estávamos mudando de uma ditadura para a democracia aí começamos a questionar a EDF em nível nacional e isso chegou ao nosso Estado**, foi quando começou a formar grupos para a gente compreender mais. Já estava ocorrendo a formação continuada e para a gente era mais necessário descobrir como dar aula de EDF, porque só dava aula de futebol e queimado. **Então... o que fazer para a gente foi mais arraigada a luta o estudo porque a gente tinha essa necessidade, a gente queria construir a nossa identidade.** [grifos nossos]. (P1).

a própria Secretária do Município de Aracaju que proporcionava isso [...] se fazia uma espécie de [...] **diagnóstico** e normalmente as questões, quando saía o documento, saía sempre da **falta de espaço e material** que a escola não tinha. **Então aí o professor em grupo disse: “a gente só questiona isso, a gente ta precisando de algo mais, a gente ta precisando discutir coisas que eu preciso para melhorar minha aula”.** [grifos nossos]. (P2)

eram professores que liam muito, que estudavam muito, e **eram pessoas ligadas ao movimento de esquerda, da força do coletivo**, de atenção as pessoas através do estudo, do letramento, então eu acho que havia uma **preocupação do sindicato em estudar e eles eram ligados a partido político.** [grifos nossos]. (P3).

Fica explicito nas entrevistas com as professoras que o surgimento do “Programa Horas de Estudo” foi um momento de questionamento da área e o quanto isso foi importante para qualificar os professores como o expresso na fala da entrevistada P2, quando diz, “a partir daí surgiram grupos independentes da Secretaria de Educação e a gente não ganhava nada com isso, se reunia, mas eu gostaria de ressaltar que esse grupo só surgiu porque a gente tinha oportunidade até se encontrar e a gente se encontrava a cada início de ano”, ou seja, a aquisição de autonomia da área foi possibilitada porque os professores se encontravam e criavam o fenômeno coletivo.

Na análise da secretária de educação o surgimento do “Programa Horas de Estudo” se deu como “barganha salarial” e em sua fala os professores não entendiam como processo de qualificação e como algo positivo, porém, as professoras entrevistadas mesmo não conhecendo o processo de negociação sindical para o programa citam o movimento de questionamento, necessidade, coletividade/união, formação crítica, entre outros aspectos positivos como o expresso nos fragmentos. E quanto ao Coordenador de EDF não havia conhecimento de como

surge o “Programa Horas de Estudo” e apenas relata como foi o procedimento que ele utilizou durante sua gestão em 4 anos.

Assim, nasce o “Programa Horas de Estudo” entremeado por um momento sócio político impar a partir de 1986 e que foi citado pelos entrevistados como bastante profícuo para a qualificação docente e da ação sindical na organização coletiva de vários professores engajados nos movimentos de redemocratização política com prefeitos eleitos e não mais indicados, no novo formato de acesso a rede pública por concurso, no debate que a Educação Física também estava realizando, entre outros aspectos associados à mobilização dos professores e como expressa “No concurso de 1986 entrou um povo muito aguerrido e o ganho do “Programa Horas de Estudo” foi desse povo aguerrido, cheio de vontade, muito cheio de energia”.

Nas entrevistas é muito forte a imagem da luta coletiva dos professores e o quanto isso marca positivamente na valorização e na formação de professores.

3.4.1 O Programa Horas de Estudo e a proposta de Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju

O propósito desse momento é identificar quais as ações de Formação Continuada de Professores de Educação Física ao longo da carreira docente na rede Municipal de Educação de Aracaju citados pelos professores e gestores entrevistados e quais as experiências mais relevantes para a contribuição com a organização do trabalho pedagógico.

Na gênese do “Programa Horas de Estudo” mesmo marcada por contraditórias formas de análise quanto à motivação para a implementação do que atualmente ocupa o lugar e proposta destinados à Formação Continuada de Professores na rede Municipal de Ensino de Aracaju, há uma regularidade sobre o que descrevem como fenômeno social de efervescência política, cuja formação dos professores se dá mediada pela concepção de mudanças e pelo sentimento de busca e questionamento que o coletivo de professores vive na realidade. Assim um dos pontos de encontro dos discursos tanto de gestores quanto dos professores está na ação sindical.

Para apresentar a realidade da Formação continuada de professores de Educação Física na rede Municipal de Aracaju tratamos da análise do segundo aspecto investigativo se faz mediante a terceira pergunta da entrevista: *3) Relate detalhadamente o processo da política pública de Formação Continuada de Professores no Município de Aracaju, campo no qual você esteve inserida ?*

O desenvolvimento do “Programa Horas de Estudo” após ser aprovado no Estatuto do Magistério Municipal inicia um processo de organização que não passou pela credibilidade de

grande parte dos professores, tanto que todos os entrevistados citam as reuniões de professores à parte da secretaria, pois como relata S.E “Não se acreditava que o governo pudesse organizar esse Programa”, relata ainda que os professores diziam, “é muito professor e como é que vai organizar?”.

Então as primeiras formas de implementação do “Programa Horas de Estudo” foi descrito pelos entrevistados porém, a maior descrição com detalhes de época foi da secretária de educação e somados às contribuições das professoras e do coordenador. Ao relatar o início do processo ela diz que “A partir do concurso de 1986 havia muito congresso e discutia Política Educacional e não planejamento pedagógico, antes a gente não se imiscuia em política educacional, a gente era professora que ia lá cumprir, planejamento e não se metia em questão política”(S.E.), isso mostra que o momento foi de mudanças.

Quanto ao que se realizava como processo de formação continuada a entrevista S.E. destaca que “o processo de formação de professores no Município, inicialmente foram os **encontros de planejamento didático pedagógico**, depois de 1986 era discussão de **política pública** e a partir de 1988 e 1989 começou a organizar o “Programa Horas de Estudo””(S.E.).

A partir desse momento é lançada nova estruturação conforme o fragmento da entrevista,

1989-1992 na gestão da professora Ada Augusta Celestino como secretária de educação na gestão de Wellington Paixão, ela passou os 4 anos do governo, ela organizou, alugou uma casa na rua de Lagarto, **pensou com uma equipe como distribuir a carga-horária, como agregar os professores por disciplina**, tudo na gestão dela. O “Programa Horas de Estudo” começou nessa casa como Centro de Formação de Professores. [grifos nossos]. (S.E.).

A rede Municipal de Ensino de Aracaju define não apenas como estruturar “Programa Horas de Estudo” mas, também o que implementar na Formação Continuada de Professores, e, assim, iniciam os cursos de formação política como podemos constatar neste trecho da entrevista com P1 quando descreve, “A princípio se objetivou o foco para a formação política, porque os professores não tinham formação política [...] como o sindicato estava nacionalmente no auge das lutas sindicais, foi prioridade da gente, de todo o grupo do DENSI⁵³, a formação política”, e assim faz referência à participação do sindicato.

Esse mesmo aspecto também foi destacado em outra fala da entrevistada P1, na qual diz a professora “o sindicato era o local porque tinha espaço, o sindicato cedia e havia toda uma articulação porque as pessoas que estavam na secretaria, eram engajadas na luta, vinculadas

⁵³ Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, no qual foi elaborado o primeiro formato do “Programa Horas de Estudo”.

nesse processo” e a professora P3 diz, “eu lembro que o próprio sindicato chamou umas pessoas para estudar”, assim se constata a necessidade de engajamento na luta social pelo trabalho qualificado.

No processo de gestão citado no documento intitulado “Política de educação municipal de 1989-1992”, cita que em 1991 ocorre a realização do Seminário “O currículo escolar – Instrumento político-pedagógico de construção da cidadania⁵⁴” da “II Semana Municipal de Educação” e os “Encontros de Especialistas da rede Municipal” que tiveram como finalidade “também de forma prioritária a construção coletiva da Proposta Curricular”. Configurando assim, ações de mobilização dos sujeitos para ações conjuntas para uma transformação consciente da realidade educacional na rede municipal de Aracaju.

Nesse primeiro momento, antes do aluguel da casa na rua de lagarto, identifica-se a realização de cursos de 40h de formação política, em ação conjunta do sindicato com a Secretaria de Educação, desenvolvendo uma “visão crítica da educação da análise da conjuntura do país, então depois dessa formação, que durou **quase dois anos, de cursos quase que mensais cursos de 40h**, a gente começou a fazer uma formação pedagógica, agora sim mais direcionadas as áreas” (P1).

No desenvolvimento do “Programa Horas de Estudo” durante o primeiro momento de estruturação, conforme citado nas entrevistas, não tinha espaço adequado e foi alugada uma casa para iniciar as atividades, período que coincide com o segundo mandato de Jackson Barreto na administração da prefeitura de Aracaju⁵⁵.

A próxima mudança ocorre na gestão de Almeida Lima, cujo secretário de educação era Fernando Lins, que institui o CEMARH⁵⁶ em uma escolinha desativada e inicia o “Programa Horas de estudo” dentro do Centro de Formação da rede Municipal de Ensino de Aracaju. Em contraposição a essas ações foi constatado nas entrevistas das professoras e da secretária e essa gestão foi muito ruim, e destaca a P3 “também veio Almeida Lima e foi muito corte e eu não cheguei a participar do “Programa Horas de Estudo”, eu acho que nem tinha e ele só estava no papel”, ou seja, nessa gestão os professores não se recordam de nenhum avanço, exceto a criação do prédio para Formação Continuada no Município de Aracaju, complementa a professora P3, “construiu um espaço para o professor e foi com Fernando Lins na Secretaria, eu não me lembro se tinha o programa, mas o grupo que quisesse estudar !!!”, isso é também reiterado em outro

⁵⁴ Seminário com a participação de 400 estudantes entre os quais 168 responderam o questionário de consulta e caracterização representando o pensamento dos alunos das escolas municipais, coordenado pela professora Ada Augusta.

⁵⁵ No qual há o retorno do 2º mandato do Prefeito Jackson Barreto 1993-1994 que perde o mandato e após de 1994-1996 o Prefeito Almeida Lima assume a prefeitura de Aracaju.

⁵⁶ Centro de Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos Professor Fernando Lins de Carvalho.

trecho de entrevista, que se refere ao segundo concurso de professores da rede e localiza contextualmente a situação e diz,

Quando a 2ª turma entrou foi a época da “baixa” foi na época de Almeida Lima, então tava todo mundo desanimado, a prefeitura passou 04 anos sem promover um curso. E a turma nova não tinha mais o pique que a gente tinha no início porque encontrava a prefeitura toda desmantelada, porque vocês não entraram na gestão democrática, era diretor por indicação (P1).

Assim, entendemos que as ações e propostas de formação não tinham uma elaboração mais definida e estavam mediadas pelas relações conflituosas dos gestores, que mesmo com espaço adequado não compreendia a formação dos professores como algo importante.

Outro período bastante citado pelas professoras entrevistadas foi de 1997-2000 na Administração de João Augusto Gama, onde assume a Secretaria de Educação Profº Jorge Carvalho do Nascimento e nomeia pela primeira vez um Coordenador de Educação Física Roberto Rodrigues, que na época era Professor da Universidade Federal de Sergipe.

A proposta da Educação Física nessa época na rede Municipal de Aracaju passa por uma mudança que foi citada pelas professoras como algo positivo, que foi a chamada dos professores para serem ouvidos, foi feito inicialmente um diagnóstico e foram convidados a opinar sobre os encaminhamentos para a Educação Física.

Nas entrevistas das professoras é possível constatar que as ações foram coletivas “chamaram alguns professores considerados avançados [...] então eu lembro que foi Thais Mansur, Vera Marta ... um grupo pequeno, eu acho que tinha 5 ou 6 pessoas e contrataram Lino Castellani, Celi Taffarel e mais um grupo de professores”(P3), que foram escolhidos dentro da reunião de professores para iniciar uma formação com o propósito de elaborar uma proposta de Educação Física. Então a Formação Continuada passa a ter um propósito central.

Nesse período as professoras citam as influências de fora do Estado de Sergipe e se referem ao movimento da Educação Física no País. E dizem, “veio um professor do Rio que trouxe um rascunho do PCN” diz a professora e completa,

porque a proposta era esporte, jogo, ginástica, dança e luta, então a gente achou o caminho. No grupo de estudo a gente conseguiu propostas de EDF de Minas Gerais, Pernambuco, Curitiba e o esboço do PCN, então a gente pensou “agora eu tenho tudo que eu quero, agora eu vou fazer tudo!”. Nesse período teve o I Congresso Sergipano de Educação Física e Celi Taffarel veio e trouxe a proposta de Pernambuco. [grifos nossos]. (P1).

Importante salientar que esse momento foi citado como positivo, conforme as professoras, porque primeiro foram chamados a opinar, segundo porque tinham um propósito em comum e por fim porque os meios para se conseguir elaborar as propostas de educação física foram viabilizados pela Formação Continuada.

Esse período sendo gerenciado pelo professor Roberto Rodrigues e ele mesmo descreve como um início da organização da EDF na rede Municipal, e ele inicia equalizando a situação de todos os professores,

para organizar a EDF municipal, em termos de lotação de professor [...] fizemos uma redistribuição desses professores por que nós tínhamos escolas que o numero de professores era o mesmo ha anos, por que a escola atendia a 1000 alunos no máximo e tinha professor para atender a 4000 e permanecia todos lá (C.EDF).

E o passo seguinte, após equalizar a situação funcional, foi trazer os professores para a articulação conjunta por área, e relata que mandaram “ofício para todas as escolas [...] convidando todos os professores de EDF a participarem da confecção de uma proposta pedagógica” e ele ressalta que não comparecem muitos professores, mas diz que não se surpreende, e “não foi surpresa a quantidade de pessoas que compareceu. Nós já esperávamos que fosse mais ou menos assim e nós já tínhamos essa convicção de que os professores que viriam eram professores comprometidos e como foram” e ainda destaca alguns nomes como “Prof. Virginia Vital, Prof. Josafá, Prof. Eribaldo Andrade Filho, prof. Maria da Conceição (ex. professora aqui do nosso departamento de EDF), Prof. Fátima, Prof. Lígia, Prof. Damázio [...] e há ainda uma pessoa que participou comigo foi Profª Dansilvia” (C.EDF) e a palavra chave da sua descrição foi o comprometimento dos professores da rede Municipal.

Inclusive acrescenta que também assumem um diagnóstico das condições de trabalho verificando a situação das escolas para buscar um avanço da qualidade das aulas que não dependia apenas de uma proposta, mas de condições de trabalho dos professores.

Outro procedimento na área de Formação Continuada na Educação Física foi a realização de cursos e oficinas, e destaca “Quando nós iniciamos as oficinas de formação de professores a primeira coisa foi valorizar o pessoal da casa, porque tem muita gente boa em Aracaju [...] oferecemos diversos cursos, trouxemos diversos profissionais de fora” (C.EDF), essa forma de pensar a Formação Continuada ele alega que nem sempre agrada a todos os professores, e diz que alguns deles não gostavam quando os próprios colegas ministravam as oficinas.

Em alguns trechos da entrevista ele também afirma não entender porque os professores não estão motivados a formação e diz, “me dava a impressão de que o profissional ele só fazia

curso quando aquele certificado servia para ele ganhar um pouquinho a mais, é.... não deixa de ser um incentivo, mas eu acho que esse não é o motivo principal”, e assim identificamos que a concepção dos gestores se aproximam ao não considerar as questões gerais de valorização do trabalho docente que sem seu devido reconhecimento também não gera necessidades de apresentar um trabalho qualificado. E completa a idéia dizendo “O meu sonho era ter feito um convênio com uma universidade para a gente ministrar um curso de pós-graduação stricto sensu” (C.EDF).

Inicia a partir de 2001 com novo prefeito Eleito Marcelo Deda e um processo de renovação do CEMARH foi a organização das reuniões quinzenais e com a supervisão do Professor Articulador⁵⁷ seguido da disposição de grupos por componente curricular em dias distintos conforme o quadro 1 e com reuniões quinzenais que ocorrem no CEMARH.

Quadro 4: Distribuição dos componentes curriculares nos dias da semana no PHE.

COMPONENTES CURRICULARES	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Língua Portuguesa	X				
Língua Estrangeira	X				
Arte	X				
Geografia		X			
História		X			
Matemática			X		
Ciências			X		
Educação Física				X	
Educação Especial				X	
Educação Infantil				X	
1º ao 5º ANO e EJA					X

Dessa forma, a orientação da SEMED⁵⁸ era de que a distribuição das 20 horas aula de cada docente nas unidades de ensino reservassem o dia destinado à formação por área de atuação sem oferta de aulas em nenhum turno para que os(as) professores(as) pudessem participar do processo de formação proposto no “Programa Horas de Estudo”. As atividades do programa eram ofertadas nos três turnos para a adequação das necessidades de cada professor e assegurar que os mesmos pudessem gerenciar o melhor horário para os seus estudos.

⁵⁷ O Professor Articulador de Disciplina do Programa Horas de estudo era lotado em escola municipal com carga horária de 10 horas em regência de classe e as 10 horas restantes destinadas ao fomento e organização das reuniões de estudo do mesmo componente curricular que leciona.

⁵⁸ Secretaria Municipal de Educação.

As reuniões a partir de 2001 são encaminhadas com os articuladores com uma “nova tarefa” agora o desafio dos professores era elaborar O Caderno de Conteúdos da Educação Física, assim como foi com todos os componentes curriculares⁵⁹, então já era uma proposta geral. Nesse formato não tinham cursos, palestras, oficinas ou qualquer outro procedimento formativo, as reuniões seguiam compostas apenas pelos professores, em cada turno tinha um grupo, já que cada professor escolhia o turno para frequentar, então não houve uma reunião geral para todos os professores, ressaltamos que os novos professores, do último concurso, iniciavam sua participação juntamente com os professores que tinham elaborado a última proposta de Educação Física no período anterior e da qual se orgulhavam, como podemos observar

A cada grupo que entra na secretaria de educação pra não seguir o que foi feito anteriormente quer fazer tudo de novo, **então teve uma época que tinha uma proposta pedagógica e esse grupo vem propor para construir uma nova proposta pedagógica sem conhecer o que já tinha sido feito antes**, aí a gente explica que já existia porque eu vivenciei... “há mais aquela já ta...” **eu dizia: “gente procure o que tem”**, aí era pra começar tudo de novo???. [grifos nossos]. (P2)

Esse processo enfrentou grandes resistências por parte dos professores que tinham participado dos momentos anteriores e aqui visualizamos muito nitidamente o processo a-histórico da Formação Continuada de Professores sem considerar o que se construiu nos últimos tempos, deixando uma sensação de tempo perdido dos professores.

Que ficam durante anos em reuniões para montar propostas e segue ano após ano elaborando os Conteúdos das aulas de EDF por série, configurando a “nova proposta”, ressaltamos que poucos professores, que participaram da elaboração anterior, aceitaram contribuir, e hoje percebemos o quanto isso foi marcado negativamente no coletivo dos professores de EDF.

Quando chega em 2006 é exigida elaboração do Caderno de Conteúdos, com o material que estava sendo confeccionado pelos professores e em 2008, sem nenhuma explicação, a Secretaria⁶⁰ contrata uma consultoria da Universidade Federal de Sergipe, que apresenta aos professores o Caderno de Conteúdos Educação Física de 6º ao 9º ANO da rede Municipal de Aracaju e que foi publicado.

O Caderno não foi aceito pelos professores, como pudemos constatar na entrevista, “Então eu questionei com os consultores da UFS, Jose Américo e Luiz Anselmo, mas a gente sentia um olhar de desprezo, como quem a gente não sabe de nada e eles sabem de tudo, então já

⁵⁹ Motivados pelo movimento dos PCN's em ação da época e de acordo com as exigências do Banco Mundial.

⁶⁰ A Secretária Tereza Cristina Cerqueira da Graça assume sua gestão que vai de 2005 a 2011.

que eles sabem de tudo façam sozinhos” (P2), uma relação de desrespeito com os professores e mais uma vez um afastamento do “Programa Horas de Estudo”.

A partir desses acontecimentos geram muitos desânimos no coletivo dos professores e chegaram a dizer, “e eu vou aplicar a proposta se eu quiser, porque eu vou continuar dando aula e acabou, ninguém vai me tirar do município se eu não der aula na nova visão deles” (P2) e outro trecho “em lugar nenhum isso vai pra frente, desconsidere o que aconteceu e o que foi feito e pronto” (P3), ou seja, os professores não se viam expressos nas propostas pedagógicas como continuam não se vendo no Caderno de Conteúdos que vigora até os dias atuais.

Na Formação Continuada na Educação Física no Município de Aracaju após 2008 segue no mesmo formato de reuniões quinzenais, porém, não oferece os três turnos como ocorre inicialmente e só dispõe de reuniões à noite. Nesse período até 2010 os professores da segunda chamada do concurso, então constituindo novo grupo de professores, porque os que já estavam na rede há algum tempo começaram a não ir mais para os encontros, e os “novos” seguem elaborando o Caderno de Conteúdos da Educação Física do 1º ao 5º ANO e é lançado e publicado em 2010.

É necessário salientar que a própria secretária compreendia o “Programa Horas de Estudo” como um espaço de troca de experiências e isso foi reclamado pelos professores, que não mais tinham cursos para participar e o que produziam não tinha validade. Segundo sua entrevista,

A formação de professores da rede contribuiu para a qualificação pedagógica, de como realizar melhores aulas, a troca de experiências, será que eu sei tudo? **Você como minha colega não tem nada para me ensinar ?** porque é esse o sentido também, **o sentido da troca**, eu tenho clareza que o **Programa de Formação contribui bastante** (S.E.).

Os anos de 2010 e 2011 a formação continuada atende também turmas de Coordenadores e oficiais administrativos. As reuniões do Programa Horas de Estudo para essas turmas tinham frequência mensal e durante esses dois anos seguidos as reuniões para coordenadores tiveram caráter informativo sobre as determinações da SEMED, espaço de reclamações dos gestores sobre as condições físicas das unidades de ensino e que nunca foram levados a efeito, orientações sobre mudanças na legislação educacional no Município e quaisquer orientações de caráter administrativo e articulação dos gestores na participação das escolas em eventos.

Nas reuniões específicas do grupo de Educação Física em 2011 inicia o formato de oficinas, pela terceira vez, quando então é intensificado o lema da “troca de experiências” e

nesse momento o Professor Articulador faz uma reunião no início do ano para apresentar a idéia das oficinas ministradas pelos próprios professores da rede, sem remuneração adicional e cada professor que tem alguns “domínios”, ou seja, desenvolve trabalhos mais específicos na área, esportes, dança, ginástica ... entre outros foram convidados para “contribuir” e foi elaborado um cronograma para o ano letivo com um curso/oficina por mês.

Secretaria de Educação recebe nova gestão e assume o Secretário Antônio Bittencourt Junior e nessa gestão foi implementado, mais uma vez o Setor de Educação Física na SEMED, após anos sem termos um espaço próprio, embora, devemos frisar que este espaço não estava implementado legalmente e somente manteve-se na secretaria como assessoria do secretário na gestão de Antônio Bittencourt Junior.

Em virtude dessas mudanças assume a Coordenação o professor José Robson Santos tendo como uma das ações iniciais a realização do I Seminário de Educação Física destinado a diagnosticar a realidade da Educação Física da rede municipal de Aracaju.

Desse Seminário além dos encaminhamentos de formação foi elaborado um Manifesto dos professores de Educação Física com reivindicações de diversos âmbitos, desde questões estruturais (como quadras, espaços diferenciados, materiais, etc) até a própria formação de professores da rede municipal. Este manifesto foi entregue ao então Secretário de Educação Antônio Bitencourt que autoriza licitações para compras de materiais esportivos. A referida licitação segue no ano de 2012 até o mês de outubro quando ocorre o II Seminário de Educação Física, para a entrega dos materiais comprados e encaminhar a formação solicitada no manifesto.

A estrutura metodológica do “Programa Horas de Estudo” explicitada se mantém até dezembro de 2011 sendo lançada em 2012 uma nova metodologia conforme exposto no Anexo 8 o qual destitui o professor articulador, desfaz a organização por componente curricular e a reserva do dia semanal para as reuniões e implanta a oferta de cursos das mais variadas temáticas em dias diversificados sem, contudo, ter dialogado com o conjunto dos professores da rede municipal.

Os cursos ofertados eram encaminhados às escolas para que os professores fizessem suas inscrições e o que mais ficou evidenciado foi a surpresa das escolas que mantinham sua distribuição de horários reservando o dia da semana para as atividades de formação continuada do “Programa Horas de Estudo” e este não mais se encaixava na organização da própria rede, quando nas reuniões de cada escola nós questionávamos os cursos, os horários ofertados e a disponibilidade de cada professor(a) e o esforço para a qualificação.

A Educação Física passa despercebida nessa proposta, pois nenhum curso específico das necessidades docentes da área e do recente debate de qualificação na formação continuada dos anos precedentes foi ofertado.

A constatação identificada neste documento é a oferta de 14 cursos, sendo a maioria dos cursos na área da Educação Especial, com cursos de leitura e escrita em Braille, Atendimento Educacional Especializado, Autismo, Libras e Estimulação Essencial; outros cursos na área da Tecnologia da Informação, com ênfase nas Tecnologias no ensino de Ciências e Matemática e Informática Educativa; outra área presente na proposta foi a alfabetização com a utilização da música e a última área priorizada foi a Língua Portuguesa, com ênfase no novo acordo ortográfico e na Olimpíada de Língua Portuguesa.

Porém mesmo não tendo sido contemplada o Setor de Educação Física coordenado pelo professor José Robson Santos organiza o II Seminário de Educação Física. O projeto desse seminário foi trazer as experiências das redes públicas dos Estados da Bahia e de Pernambuco, assim sugerido pelos professores, por constatarmos que os referidos Estados têm avançado no sentido da Organização do Trabalho Pedagógico, o que poderia possibilitar os encaminhamentos necessários para que o coletivo de professores do Município de Aracaju elaborem seus trabalhos a partir de experiências exitosas.

Em 2013 a cidade de Aracaju tem novo Prefeito João Alves Filho⁶¹ e a Secretaria de Educação tem nova gestora Márcia Valéria Lira Santana que assume no mês de Janeiro adotando novas propostas para todos os setores. No caso específico da Formação Continuada todos os “esforços” seguem na elaboração/implementação dos pacotes de cursos do Sistema Alfa e Beto implementado para 1º ao 5º ANO e do Sistema Positivo para o 6º ao 9º ANO, então o ano inteiro e na sequência 2014 a formação dos professores e coordenadores tomam forma de oficinas pedagógicas para a aplicação dos referidos programas cuja ênfase está em português e matemática e o teor dos cursos dos quais participamos é sobre o método e a avaliação ficando pormenorizados os conteúdos e os objetivos do ensino. Outra proposta implantada ainda em 2013-2014 foi a reelaboração de um novo Caderno de Conteúdos através do Programa Horas de Estudo.

Na execução dessas duas tarefas de cunho formativo a realização dos cursos do Sistema Alfa e Beto e do Sistema Positivo ocorre nos horários de aula na qual os alunos eram liberados de aulas e os professores encaminhados aos cursos, sem necessidade de reposição das aulas. Quanto ao Programa Horas de Estudo para reelaboração dos Cadernos de Conteúdos as reuniões

⁶¹ Prefeito eleito pelo partido do DEM

ficavam no turno da noite apenas sem estruturação prévia e sem mobilização adequada, uma vez que a chamada dos professores para as reuniões se dava por email e muito próximo da data, quando não no mesmo dia. Importante destacar que as reuniões haviam sido canceladas pois não haviam cursos previstos com cronograma conforme anos anteriores.

O que concluímos desse processo é que não havia interesse por parte da SEMED de que muitos professores participassem do processo e em cada reunião contávamos com uma média de 5 a 8 professores apenas.

Quanto aos cursos de formação continuada do Sistema Alfa e Beto e Sistema Positivo teve como ponto central na apresentação da nova proposta de metodológica e o que ficou evidente nos cursos foi a aplicação da tecnologia como eixo central do conhecimento e a avaliação amenizada em detrimento do exercício das mentes criativas ficando cada vez mais explícita a adoção do Construtivismo como proposta para a educação das classes populares atendidas pela rede Municipal de educação. Importante analisar que esses pacotes educacionais, conforme já apresentados anteriormente são vias rentáveis ao poder privado já que mantém sua própria editora e seus consultores vendendo serviços ao setor público Brasil afora.

Um acontecimento marcante no período inicial da implantação do Sistema Alfa e Beto a SEMED encaminhou ao Conselho Municipal de Educação uma proposta de redução carga horária de vários componentes curriculares com exceção de Português e Matemática. Para a Educação Física que já havia sido reduzida de 3 horas/aula semanais para 2 horas/aula semanais em 2008 teve como proposta em 2014 para reduzir para 1 hora/aula. Nesse processo os professores de Educação Física através do Sindicato e articulado com o Conselho Municipal não permitiram tal aprovação.

Assim identificamos que a Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju tem sido implementada com ações articuladas aos propósitos e concepções que a educação assume em cada gestão, porém isso não significa que os propósitos e concepções têm suas raízes em um projeto histórico destinado a atender a classe popular em suas necessidades imediatas e mediatas. Isto posto alertamos que embora os gestores Municipais sejam oriundos de partidos políticos⁶² diferentes não foi possível verificar uma proposta de Educação e Formação Continuada de Professores que divergisse essencialmente uma da outra ou que assumisse o aprofundamento do conhecimento pedagógico dos professores.

⁶² Nos anos iniciais desta análise 2005 a 2010 o Governo do PT, de 2011 a 2012 o governo do PC do B e em 2013 o governo do DEM sem, contudo, cessar o processo de implementação do Sistema Alfa e Beto e do Sistema Positivo que iniciou desde 2005 e que foi acelerado em 2013.

3.4.2 A Organização do Trabalho Pedagógico ante as produções teórico-metodológicas oriundas do “Programa Horas de Estudo”: tensões e contradições

Na análise sobre a organização do trabalho pedagógico que se estrutura a partir das produções teórico-metodológicas buscamos explicitar as elaborações realizadas no “Programa Horas de Estudo” e que são resultantes ou resultam em processos de formação continuada como também mediadoras do trabalho pedagógico.

A exposição da análise dos documentos da Educação Física produzidos no “Programa Horas de Estudo” será baseado pelas contribuições extraídas das entrevistas resultantes da questão 4) *Descreva detalhadamente o programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física no Programa Horas de estudo e a elaboração do caderno de conteúdos?*

Considerando o período analisado, que vai de 1986, marcado pelo primeiro concurso público, forma pela qual as professoras entrevistadas se inseriram na rede pública Municipal e se encontram em processo de aposentadoria, pudemos identificar algumas produções e aqui resgatamos para explicitar quais os encaminhamentos teórico-metodológicos na Educação Física.

A primeira referência de produção teórica citada pelas professoras e pelos gestores é um texto geral que visava definir a proposta educativa no Município e foi intitulado “Política da Educação Municipal 1989-1992”, definido no II Congresso Municipal de Educação⁶³. O texto analisado foi elaborado na gestão da Prof^a Ada Augusta Celestino Bezerra, que na época era Secretária de Educação, cuja base teórica coincide com o que tinha sido citado pelos entrevistados quando de referem ao período e ressaltam o caráter formativo centrado em formação política.

Este documento que definia a política de Educação Municipal 1989-1992 tinha como propósito central “seguir alguns princípios e diretrizes que, na prática, se encaminharam de modo a inspirar a produção do PROJETO DE ELABORAÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A REDE DE ENSINO PÚBLICO E GRATUITO DE ARACAJU” (SEMED, 1989, p. 01). Entendemos, portanto, a partir desse fragmento o encaminhamento para que houvesse a unificação de uma proposta de Educação elaborada coletivamente e situada no âmago da luta pela qualificação da Educação. Não obstante está uma reafirmação com o compromisso político, ressaltando um ponto destacado na introdução onde consta que tal esforço,

⁶³ Nesse Congresso em que foi lançado o documento foi registrada a presença de 1500 participantes, entre profissionais do ensino, líderes comunitários e estudantes onde houve a discussão, formalização e deliberação da Política da Educação Municipal.

resulta do ideário progressista, que move as lideranças docentes, discentes, comunitárias e institucionais representativas dos diversos segmentos [...] as quais **não obstante divergências em algumas concepções teóricas e metodológicas unem-se tendo em vista os anseios das camadas populares** na sua luta por um projeto de sociedade mais justa e humana, que reconhece o homem como sujeito da história. [grifos nossos]. (SEMED, 1989, p. 01).

Ao destacar este referencial de política pública educacional as ações se coadunavam primeiro com o movimento de redemocratização social brasileira que também é citado no documento quanto pelo movimento político que se desenvolvia na realidade de Aracaju com as ações sindicais e os cursos de formação política citados pelos entrevistados como um momento muito importante para a qualificação profissional.

Devemos salientar que uma das questões apontadas no documento foi a formação do cidadão-trabalhador e se refere a estes como “expropriados crescentemente pelo modo de produção capitalista não abrem mão da busca de uma escola competente para seus filhos, que possa instrumentalizá-los na luta essencialmente desigual por seus direitos por uma sociedade democrática e igualitária” (SEMED, 1989, p. 01).

Assim a concepção de uma educação crítica foi responsável por situar as possibilidades lançadas e aprovadas coletivamente. No documento foram definidos seis *Princípios para a rede Municipal* que destacam: a retomada de credibilidade da educação pública, a **valorização e aperfeiçoamento do magistério e o considera como um dos mediadores mais relevantes**, garantir acesso e permanência à escola das crianças das camadas populares, a valorização da cultura popular no currículo, gestão pela via da democratização e incentivo a livre expressão como mediação concorrente da transformação das relações sociais vigentes.

Outro aspecto presente no documento foram as três *Diretrizes da rede Municipal* nas quais destacam-se a necessidade da elaboração curricular com o mínimo de homogeneidade, a avaliação a partir da perspectiva de estudo, pesquisa e elaboração de projetos e a estruturação curricular com base num projeto pedagógico progressista. E foi explicitado no documento que, “para concretizar-se impõe por si um outro desafio: o da competência técnica e científica [...] incentivou-se a capacitação de professores, especialistas e administradores” e cita que ocorreriam não somente por meio de cursos concentrados em pequenas cargas horárias, mas principalmente pela via da Pós-graduação e acrescenta que os estudos, a pesquisa, a revisão os seminários compuseram o cotidiano Municipal. (SEMED, 1989, p.02-03).

Sobre estes aspectos os entrevistados recordam, a Professora 1 diz, “quando Ada Augusta assumiu ela deu uma reviravolta na educação do município porque ela vinha da universidade, ela era muito esclarecida [...] mais foi o período que a EDF foi para o Departamento de ensino da

SEMED” a professora ressalta a ocorrência de cursos por disciplina, mas diz que a “formação política era todo mundo junto” e foi nesse período que se definiu que “era urgente a formação política então se delimitou no plano de cargos e salários as horas de estudos”(P1).

Quanto a relevância e base teórica do Documento adotam a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e em todo o texto cita as contribuições de Dermeval Saviani, entre elas destaca, “o dilema que se coloca hoje para a escola pública, na conjuntura atual, situa-se ‘entre o socialismo e a barbárie’” (SAVIANI apud SEMED, 1989, p. 08) e completa,

Não há mais os problemas do socialismo, paralelamente, em contraponto aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. **E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vem explicitando através da categoria ‘socialismo’.** [grifos nossos]. (SAVIANI apud SEMED, 1989, p.08).

Uma propositura que deixa claro a centralidade da educação pública voltada aos interesses das classes populares marcando a luta socialista como lógica da transformação social.

Nesse sentido aponta os objetivos previstos para o processo de mudança da educação foram explícitos em cinco itens. O primeiro faz referencia a associação do **currículo escola com o trabalho-educação** descartando o mercado de trabalho como parâmetro de formação; o segundo item ressalta a necessidade de superação da concepção unilateral e fragmentada do trabalhador balizando **a qualificação numa formação histórico crítica a partir da omnilateralidade**; o terceiro item destaca o resgate da **relação entre o conhecimento, produção e relações sociais**; o quarto item traz o **trabalho como princípio educativo** para possibilitar a atuação prática via trabalho técnico e a participação intelectual como sujeito na vida social, política e produtiva e o quinto item propõe “recuperar a unidade entre saber e produção, teoria e prática, cultura e técnica, ciência/técnica e humanismo histórico, trabalho intelectual e manual, forma/conteúdo através do método dialético, melhoria e atualização das condições das escolas” (SEMED, 1989, p. 07).

Assim identificamos uma das mais avançadas proposições alcançadas pelo Município de Aracaju, considerando a forma de mobilização coletiva, a formação política dos profissionais do magistério e a elaboração de uma proposta de política pública que, no entanto, não se efetivou.

Quanto as opiniões dos entrevistados sobre o documento citado não negam sua relevância e o que dificulta sua implementação são fatores externos às ações de gestão da rede pública,

a professora Ada Augusta ela fez um trabalho contando com a participação de professores que frequentavam o “Programa Horas de Estudo” e contratou consultoria e produziu um documento que foram as **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal**, que trata do trabalho [...] o problema é que a professora Ada Augusta lançou esse Programa no ultimo dia da gestão, e que foi uma gestão, não por ela, mas pelo prefeito, foi uma gestão muito desgastada, que foi a de Wellington Paixão. Então quem chegou depois ignorou e esse programa, tem seu valor do ponto de vista teórico, mas não é palpável como o atual Programa de Conteúdos.” {grifos nossos}. (S.E.).

Outra opinião sobre o documento refere-se ao processo de gestão na época da elaboração e diz, “Quando Ada Augusta assumiu ela deu uma reviravolta na educação do município porque ela vinha da universidade, ela era muito esclarecida e depois dela foi outra secretaria que continuou com essa valorização”(P1), ou seja foi considerado um momento extremamente positivo para a rede Municipal. Ressaltamos que ao final da gestão da Secretária de Educação Profª Ada Augusta celestino Bezerra foram publicados dois documentos, este que apresentamos elaborado no “Programa Horas de Estudo” configurando a Proposta de Diretrizes Curriculares da Educação Municipal que até o presente momento não foi suplantado por nenhuma outra proposta para a rede Municipal e outro documento que não foi elaborado dentro do “Programa Horas de Estudo”, mas foi destinado a sua organização, com a “PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS HORAS DE ESTUDO”⁶⁴. Compreendendo assim, um momento profícuo quanto a viabilidade dos processos formativos voltados a qualificação da organização do trabalho pedagógico.

Outros documentos identificados nas entrevistas não são de cunho teórico metodológicos, serão apenas citados como produções realizadas pelos professores mas não serão tratados para efeito deste estudo, mesmo considerando a sua relevância para os profissionais do magistério foi o Estatuto do Magistério⁶⁵ que foi elaborado entre 1993-1994. Segundo a professora esse período foi utilizado pelos professores, algumas das vezes, organizado pelo próprio sindicato para “escrever o Estatuto do Magistério no governo de Jackson Barreto e então o que acontece é que todas essas conquistas são no governo dele [...] também **veio Almeida Lima e foi muito corte e eu não cheguei a participar do “Programa Horas de Estudo”, eu acho que nem tinha e ela só estava no papel**”. [grifos nossos]. (P3).

E isto de fato qualificou sobremaneira as garantias trabalhistas prevendo o direito a valorização e qualificação dos professores e como constatamos posteriormente, mesmo

⁶⁴ O documento que regulamenta o PHE foi intitulado “PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS HORAS DE ESTUDO” – Versão preliminar e foi lançado no final da Gestão da Secretária Profª Ada Augusta Celestino Bezerra.

⁶⁵ Com o Estatuto do Magistério foi instituído definitivamente com uma carga horária de Estudos prevista legalmente e que até então funcionou sem amparo legal.

esvaziando a forma de desenvolvimento do “Programa Horas de Estudo” não foi possível extingui-lo visto estar amparado legalmente, isto tudo resultante da organização coletiva da organização do trabalho pedagógico.

As produções teórico metodológicas elaboradas após estes documentos, que objetivaram o âmbito mais geral da educação, iniciam com as produções dos grupos de cada componente curricular a partir do período de 1992 quando também já havia sido instituído oficialmente o “Programa Horas de Estudo” e como afirma a professora “a formação geral existia um curso ou outro, ficou concentrado mesmo, em cada disciplina para cada uma criar seu projeto pedagógico” (P1). Nesse período não se referem a nenhuma produção teórico-metodológica.

Assim constatamos que passa um período de 6 anos sem produções expressivas, lembrando que esse foi o governo de Jackson Barreto (segunda gestão e ficou apenas 2 anos) e Almeida Lima que assume a Prefeitura até 1996, esse período foi considerado parado em relação ao “Programa Horas de Estudo” tanto no que se refere a formação quanto às produções teórico-metodológicas.

Na especificidade da Educação Física, das produções geradas dentro do “Programa Horas de Estudo”, citamos a importância do período entre 1997-2000, na gestão do prefeito João Augusto Gama, cuja direção do Profº Roberto Rodrigues, que coordenava a Educação Física no Município. Essa Gestão da Educação Física foi também constituída por outras pessoas e o trabalho de produção pedagógica foi coordenado pela professora Maria da Conceição Santos de Araujo e Heribaldo Andrade Filho, que faziam parte de sua equipe, e produziram neste período, juntamente com outros professores da rede Municipal quatro produções teórico-metodológicas, salientamos que em todas as produções os professores estão citados com o nome completo. São os seguintes: **I Oficina de Ginástica Olímpica (sem data); Diagnóstico do IV Encontro de professores de Educação Física da Rede Municipal (1997); Caderno de Jogos de Educação Física Ensino Fundamental (sem data) e a Proposta Pedagógica da Educação física Ensino Fundamental (1998).**

Os documentos desse período são apresentados por ordem cronológica, por entendermos que compõem uma lógica de ações contínuas para qualificação do trabalho pedagógico. No que se refere aos documentos que não são datados, tomamos como referência porque citam a gestão do momento e as entrevistas que apresentam as ações produzidas.

Quanto ao primeiro documento, que na verdade foi uma “**apostila**” com o caráter de **Estruturação dos conteúdos da Ginástica Olímpica** indicando os exercícios e suas variações para o aprendizado técnico da ginástica, essa apostila foi assinada por 4 professores da rede Municipal: Josafá dos Santos, Leonor Valois Tavares; Lucina Maria de oliveira Braglia e Vilma

Maria Andrade Rabelo. Ressaltamos que estes professores sempre foram citados nas entrevistas como grandes profissionais comprometidos com o trabalho. Como pudemos identificar nos fragmentos das entrevistas:

Nós procuramos saber [...] organizamos, com o total e irrestrito apoio dos professores, **vou citar alguns nomes aqui, e quero crer que serei injusto com alguns...** A Prof. Virginia Vital, Prof. Josafá, prof. Eribaldado Andrade Filho, prof. Maria da Conceição (ex. professora aqui do nosso departamento de EDF), prof. Fátima, prof. Lígia, prof. Damázio. [grifos nossos]. (C.EDF).

O segundo documento produzido no “Programa Horas de Estudo” pelos professores de Educação Física foi o **Diagnóstico do IV Encontro de Professores de Educação Física da rede Municipal** realizado em março de 1997 e que contou com a participação de 1/3 dos professores e no qual foi discutida a prática da Educação Física em 1996 e seus entraves.

Neste documento foram *mapeados 13 problemas* enfrentados na implementação das aulas de Educação Física e destacam: Falta de instalações adequadas; realização de aulas de EDF em horário diferente das demais disciplinas; heterogeneidade de faixa etária dos alunos; precariedade de materiais; ausência de aulas de EDF na Pré-escola e primeiras séries do Ensino Fundamental; reposição de aulas de outras disciplinas no horário da Educação Física; Falta de espaço adequado na escola para as “Horas de Estudo”; Falta de continuidade das propostas lançadas pela SEMED a cada 4 anos; Inexistência de acervo bibliográfico para o professor; reforma de escolas não coincide com o período de férias; Ausência de planejamento integrado entre disciplinas escolares e entre escolas; Falta de regularidade de cursos para os professores e dificuldade de comunicação entre a SEMED e os professores na divulgação dos eventos desenvolvidos.

Assim identificamos o quanto esse diagnóstico é atual, mesmo após 18 anos, na maioria dos itens com exceção das aulas em turno contrário e as reposições de aulas em horários das aulas de EDF os demais são extremamente necessários serem retomados para o debate no sentido de que a qualificação da Formação Continuada de Professores não se dá apenas pelo provimento do avanço teórico e também por ele.

O próximo documento elaborado nessa gestão foi o **Caderno de Jogos de Educação Física**, esta produção teórico-metodológica teve como característica a indicação de uma grande variedade de jogos para o Ensino Fundamental sem ter critério de tipos ou destinação de faixa etária. Um Caderno com 100 páginas elaborado com mais organização com sumário e um padrão

textual, nota-se que não são mais datilografados como os anteriores e passam pelo novo padrão tecnológico do computador utilizando inclusive imagem.

Os professores elaboradores são citados, e identificamos: Carlos Roberto Rodrigues Santos, Heribaldo Andrade Filho, Maria da Conceição Santos de Araujo, Dansilvia de oliveira, Ligia Maria de Almeida, Maria de Fátima Costa e Silva e Maria Virgínia de Azevedo Vital. É importante salientar que estes entre outros professores construíram uma parte história da Educação Física.

aí Roberto teve a idéia [...] vamos fazer uma causa pela EDF, porque a EDF não fazia nada. **Aí começamos a juntar a pessoal, estimulando então a gente conseguiu reunir** eu, Dansilvia, Rita, Flor (Euflozina), Virginia, que formou o 2º grupo, que foi quando a gente fez o caderno. [grifos nossos]. (P1)

a gente tentou e **construímos uma caderno e jogamos nas escolas**, só que a partir do momento que a gente deu para o professor eles questionaram como dar aulas, aí a gente foi para a secretaria e disse: e aí como é que vai ser, porque **não tinha material**. [grifos nossos]. (P1).

E mais vez os professores constroem suas formas de organização do trabalho pedagógico e agora bem mais minucioso sobre a estruturação dos conteúdos das aulas e não ainda sobre sua explicação.

O outro documento elaborado trata-se de algo mais elaborado articulado a processos mais de formação e resulta na **Proposta Curricular da Educação Física** elaborada no ano de 1998. “Eles chamaram alguns professores considerados avançados [...] então eu lembro que foi Thais Mansur, Vera Marta ..., [...] eu acho que tinha 5 ou 6 pessoas e contrataram Lino Castellani, Celi Taffarel e mais um grupo de professores para montar” (P3).

Então essa nova estruturação na gestão da Educação Física, acompanhando todo o debate da área avança no sentido de pensar não apenas cadernos de conteúdos, mas, investe na elaboração dos aspectos da organização do trabalho pedagógico, porém não há uma homogeneidade nas opiniões dos professores, conforme se verifica na entrevista,

eu lembro que na época ficou uma discussão e diziam ‘mas Virginia isso ta quase idêntico a proposta daquele livro do Coletivo de Autores, e eu disse, **minha gente o Coletivo de Autores trouxe tudo, e as modificações!, modificar pra que? Pra dizer que ta fazendo alguma coisa, para aparecer**, então a modificação é mínima, que era coisa mesmo para modificar, e depois disso foi apresentado aos professores, aí começou a ter curso já com os professores do próprio Município que era para subsidiar aquela proposta. [grifos nossos]. (P3).

Então constatamos que as influências da primeira Proposta Curricular da Educação Física na rede Municipal de educação de Aracaju adota a Perspectiva teórico-metodológica da Metodologia Crítico Superadora a partir da referencia do Livro “Coletivo de Autores”⁶⁶ que trata dos encaminhamentos dos aspectos da organização do trabalho pedagógico que se estrutura na década de 1990 no Brasil, cujo pressuposto teórico adotado centra-se no Materialismo Histórico Dialético com a base explicativa e método de intervenção de Karl Marx e Friederic Engels mediando a Proposta da Educação Física crítica que trata, entre tantos outros propósitos, dos processos de superação da lógica do capital e da exploração do homem sobre o homem manifesto nos temas da Cultura Corporal.

Outra referencia utilizada na elaboração dessa proposta foi o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s que foi lançado no país em 1998 e chega a influenciar o debate dos professores da rede Municipal de Aracaju. Na entrevista percebemos quando dizem, “veio um professor do Rio que trouxe um rascunho do PCN debaixo do braço e ele tinha um amigo que participava da comissão do PCN e mandava material para ele e aí Dansílvia conseguia esse material então, resultado esse chegou até a gente” (P1).

Segundo a professora entrevistada essa Proposta Curricular mais uma vez ocorre uma ruptura, e diz, “Ela foi diferente da proposta que veio depois porque a gente tentou não negar, [...] **porque a questão não era negar, mas colocar em prática, porque na realidade ela foi apenas a elaboração de uma política, ela apenas dizia como deve-se trabalhar**” [grifos nossos]. (P3). Identifica-se assim, que a elaboração da *Proposta Curricular da Educação Física* não alcança a compreensão dos professores da rede, como mostra o fragmento da entrevistada P3, “mas essa proposta criou uma cisma nos professores, e não foi muito bem aceita e ficou engavetada e acabou, ficou só no papel”.

Na fala da professora retrata com muita clareza o que significa a elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação Física, no sentido de que a viabilidade dos meios para a implementação pedagógica ainda deveriam ser tratados pela *Formação Continuada* para subsidiar os professores no domínio metodológico sobre o próprio trabalho docente.

Na Proposta Curricular da Educação Física, identificamos a estrutura mais elaborada com cinco capítulos: Introdução, Educação Física no Ensino Fundamental, Distribuição de

⁶⁶ Esta obra representa uma proposta para a Educação Física como alternativa à perspectiva tradicional e aponta como horizonte a concepção da Pedagogia Histórico Crítica elaborada por Dermeval Saviani. Este Livro tem um coletivo de Autores que são Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabete Varjal, Michele Ortega Escobar, Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares e Valter Bratch todos na época imbuídos da intenção de apontar perspectiva para a reestruturação social.

Conteúdos, Orientações Metodológicas e Avaliação na Educação Física. Na Introdução ainda apresenta a referência textual dos PCN's e quando define o Objetivo Geral da EDF.

Na definição dos conteúdos adotam os macro conceitos da área, portanto, a Cultura Corporal se torna oficialmente a Proposta majoritária. Quanto a estruturação propõe: Jogo, Ginástica, Dança, Luta e Esporte e os definem pela perspectiva de uma análise crítica no trata pedagógico baseado no Livro Coletivo de Autores e adota a Metodologia Crítico Superadora.

Na proposição metodológica considera alguns pressupostos e chama a atenção para a associação teoria e prática apontando que a aula é o espaço de uma síntese do conhecimento articulado com a realidade social. Importante ressaltar que ao descrever a metodologia, apesar de explicitar a relação adotada entre os conteúdos com abordagem crítica e a forma como os professores devem tratar o conhecimento numa abordagem sobre a realidade acabam por sugerir a solução de problemas a associam a idéia da experiência imediata dos alunos como tarefa educativa e não apresentam a questão da realidade social.

Quanto a avaliação apresentam as contribuições de duas bases teóricas, inclusive em alguns momentos fica confuso, a Metodologia Crítico Superadora, já citada, e a orientação na área da Educação Física, que é do Livro "Educação de Corpo Inteiro" no que se refere ao questionamento sobre a importância da Educação Física porém ao apontar os encaminhamentos o fazem com base na perspectiva Crítico superadora, porém não explicitam.

O próximo documento elaborado pelos professores de Educação Física da rede municipal e que não ganha tanta visibilidade foi a **Portaria nº 272 lançada em abril de 2002**, e aprovada pela então secretária Ana Lúcia Vieira Menezes já no Governo Marcelo Déda. A portaria aponta a forma de estruturação do trabalho dos professores ainda marcado pela problemática da Educação Física ainda como Atividade Escolar e não como Componente Curricular.

A referida portaria foi desencadeada com a LDB 9.394/96 com o propósito de organizar as novas determinações para a implementação da lei nacional na rede municipal de Aracaju. Uma das questões centrais prevista na LDB foi a observância quanto a oferta de aulas de Educação Física a todos os alunos como componente obrigatório superando a condição anterior na qual o aluno poderia ser dispensado das atividades.

A ampliação da oferta de Educação Física a todos os alunos gera dispêndio para as redes públicas que de imediato tratam de organizar um modo de não onerar, assim, a portaria foi utilizada para adaptações e incide principalmente na redução da característica da Educação Física para aquela geração que se constituía pela oferta dos trabalhos com iniciação e treinamento esportivo, com grupos de dança, ginástica para as competições escolares e

apresentações culturais. Com essa redução também se tornam cada vez menos frequente as competições escolares e os projetos culturais para a juventude.

Para reivindicar a manutenção do conceito ampliado de Educação Física, que incluem, além das aulas do componente curricular, a formação esportiva e cultural, os próprios professores elaboraram uma estruturação de uma Portaria que definia a Regulamentação da disciplina Educação Física e Atividades Sócio Educativas e Lúdico-esportivas nas escolas municipais propondo a distribuição da carga horária entre Atividades pedagógicas com 70% e atividades lúdicas e esportivas com 30% da carga horária de cada professor.

Porém, mesmo estando regulamentada a Educação Física pela portaria ela se torna no cotidiano uma ‘letra morta’, ou seja, não há garantias quanto a distribuição da carga horária do professor, não aparece na estruturação da disciplina as Atividades Sócio Educativas e Lúdico-esportivas e tão somente se torna responsabilidade da SEMED a oferta de aulas no para o cumprimento do currículo mínimo.

Na mesma portaria que prevê a estruturação dos espaços e materiais específicos para a disciplina Educação Física continua sem atendimento com escolas sem espaço em condições mínimas e nem materiais adequados para um trabalho qualificado.

Mais uma produção teórico-metodológica no “Programa Horas de Estudo” foi o documento **Cadernos de conteúdos com** o programa de conteúdos dos componentes curriculares, cujo debate foi iniciado em 2006 e tinham como propósito dividir os conhecimentos por Série/Ano e não houve ênfase nos outros aspectos da organização do trabalho pedagógico, que são articulados os objetivos, metodologias e a avaliação.

A primeira versão do Caderno de Conteúdos da Educação Física da Rede Municipal foi destinada as turmas do 6º ao 9º ANO e da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, cujas propostas vinham sendo elaboradas pelos professores da rede no “Programa Horas de Estudo”, na forma de encontros quinzenais sem curso de formação continuada nesse período. No final do processo quando os professores da rede concluíram o programa de conteúdos foram surpreendidos com uma comissão de consultoria com professores da Universidade Federal de Sergipe, contratados pela SEMED, para elaborar o programa de conteúdos, que foi apresentado aos professores para aprovação sem considerar qualquer possibilidade de mudança da proposta.

Esse acontecimento causa nos professores de Educação física uma desvalorização muito grande e nas entrevistas apontam isso como algo que ocasiona o afastamento da maioria dos professores do “Programa Horas de Estudo”.

O que se identifica é uma desvalorização imensa dos professores que ficavam ano após ano fazendo a mesma coisa e apagando no momento seguinte e que de “repente” aqueles

professores que ministravam oficinas aos próprios colegas nos anos anteriores com excelentes “experiências pedagógicas” não mais seriam “capazes” de apresentar uma proposta educativa da área e em apenas 1 reunião apresentaram a proposta que posteriormente foi publicada pela rede municipal e a proposta já elaborada pelos professores da rede foi descartada. Uma das professoras entrevistadas diz,

e esse grupo vem propor para construir uma **nova proposta pedagógica sem conhecer o que já tinha sido feito antes**, aí a gente explica que já existia porque eu vivenciei...” há mais aquela já ta...!!!” eu dizia: “ gente procure o que tem”, **aí era pra começar tudo de novo e da nova proposta**. [grifos nossos]. (P2)

sem uma questão histórica parecendo que nunca tinha existido nada, você vê que ela não fala de uma proposta, ela só fala de conteúdo e **na época a gente dizia, já tem uma proposta, vamos ler a proposta pra então fazer esse caderno de conteúdos**. [grifos nossos]. (P3)

A Secretaria de Educação afirma que foi necessário uniformizar os conteúdos e diz que teve o depoimento de um professor que disse,

eu fui de uma família muito pobre e minha família vivia mudando de bairro por conta do aluguel, você acredita que eu nunca estudei história colonial brasileira e fui para a Universidade sem estudar esse assunto, porque nas escolas municipais **quando mudava de uma escola para outra estava vendo outro assunto e nunca coincidiu, porque não havia uniformidade de conteúdos**. [grifos nossos]. (S.E.)

Assim, justifica que o trabalho dos professores precisa ser baseado numa uniformidade da distribuição dos conteúdos por ano e acrescenta, “e acho que o professor tem liberdade metodológica e não de conteúdos”(S.E.). É na idéia de liberdade que se mantém a ausência do debate sobre a qualificação metodológica para o exercício do trabalho e das ações de formação continuada com essa finalidade.

Assim identificamos o quanto foi desanimador e desarticulador do coletivo de professores, esse novo momento, lembrando que entrou uma nova geração de professores e nesse momento ficaram em sua grande maioria os novos professores que não participaram da produção anterior e a Proposta Curricular de Educação Física da rede Municipal foi ignorada e em seu lugar foi colocado um caderno de conteúdos, que embora tenham avançado na distribuição dos conteúdos por série o faz de forma mecânica e não articulada a objetivos, Metodologia e avaliação.

A diferença com os demais componentes curriculares é que alguns já iniciaram a discussão sobre o Caderno de Conteúdos com equipes de professores da Universidade Federal de Sergipe e outros da Universidade Tiradentes, na Educação Física apenas os professores da rede junto com o professor articulador (coordenador de grupo) participaram de todo o processo e elaboraram sua proposta que foi descartada gerando naquele coletivo uma imensa sensação de esvaziamento do próprio trabalho.

Em análise sobre o Caderno de Conteúdos do 6º ao 9º Ano, identificamos que ele apresenta uma introdução na qual citam em diversas vezes FREIRE 1991 e 1999 e FREIRE e OLIVEIRA 2004 e nenhum deles está referendado nas referências bibliográficas, mas desenvolvem o texto propondo que a Educação Física vá além da prática de habilidades motoras.

Os conteúdos de cada ano de ensino dispõem de uma ementa para a Educação Física na qual destacaram o que deveria ser aprendido e estruturam as competências e habilidades a serem desenvolvidas e mais ênfase na proposta do PCN inclusive há a presença dos temas transversais proposto nesse referencial.

A proposição de organização do trabalho pedagógico segue com três aspectos: Conteúdos, Procedimentos e Aprendizagem. No item dos *Conteúdos* constatamos “funções orgânicas e atividades motoras”, “capacidades físicas e aptidão motora”, “atividade física e qualidade de vida”, “corpo e sexualidade”, “corpo e identidade”, entre tantos conteúdos listados nessa linha e cada conteúdo acompanhado de *Procedimentos*, que apontam como devem os professores, como o destacado nesse fragmento “os conteúdos serão ministrados através de aulas expositivas, fazendo um apanhado geral dos jogos mais pertinentes no meio escolar. Estimulando a curiosidade das crianças, que procurarão descobrir suas origens e seu funcionamento”, ou seja, é um descritor de como deve proceder, o passo a passo do trabalho pedagógico, eliminando a qualificação dos professores para lidarem de forma apropriada do processo de trabalho e aqui se instaura a alienação do trabalho docente.

No ano de 2010 após 04 anos com o “Programa Horas de Estudo” já no formato de “Professor Articulador” os professores foram novamente chamados às reuniões para estruturar o “Caderno de Conteúdos” do 1º ao 5º ano, e que foi lançado em 2011 para publicação, ou seja, e também destacamos que não foi ofertado nenhum curso aos professores 2009 e 2010 e ainda ficou negligenciada a Educação Física na Educação Infantil.

Esse novo processo vem em formato diferente da primeira proposta incluindo a oferta de Seminários, cursos e/ou oficinas, entre outros processos de Formação Continuada dos Professores para prepará-los para a produção do novo documento. Porém, na opinião das professoras entrevistadas, esse novo processo é desgastante, e relatam,

Só que **nesse período não conseguimos mais envolver todo mundo**, porque estávamos desestimulados, eu mesma fui uma que ia pra lá, pense.... porque as coisas não aconteceram, só quem insistiu foi eu, Virginia, Dansilvia, Gorete, Vera, Leonor (que foi quem mais estimulou a gente) **mas a gente não tinha ânimo**. [grifos nossos]. (P1).

Esse “Caderno de Conteúdos” do 1º ao 5º ano foi uma elaboração de poucos professores que continuaram freqüentando o “Programa Horas de Estudo” e nesse momento já havia uma nova geração de professores selecionados pelo terceiro concurso público da rede municipal de Aracaju. E esse procedimento foi bem mais simples, mas, não menos desvalorizador, houve um processo de adaptação textual, na qual foi utilizado o rol de conteúdos que foi elaborado pelos professores de Educação Física entre 2006 e 2008 até a chegada dos consultores da UFS, e que havia sido engavetado substituindo termos expressões e idéias para adequá-las ao propósito da proposta previamente elaborada pelos consultores da UFS no primeiro “Caderno de Conteúdos” do 5º ao 9º ano e os procedimentos copiados na íntegra.

Ressalta-se que as professoras afirmam que “Então já que eles sabem de tudo, eles façam sozinhos e eu vou aplicar a proposta se eu quiser, porque eu vou continuar dando aula e acabou, ninguém vai me tirar do município se eu não der aula na nova visão deles” (P2). E outra professora que faz referência à política do Governo do PT e quando questiona a qualidade na educação, na valorização e na formação continuada de professores diz, “e isso não aconteceu no governo democrata, aí foi a gota D’água” (P1) e complementa “você vê um governo que você luta desde a primeira vez que ele se candidata em 1987-1988, quando eu vejo ele no poder ele não faz aquilo que a formação política dele acredita e que eu acredito também”, ou seja, as possibilidades são imensamente anuladas de que o trabalho seja capaz de formar o homem.

Os mais recentes documentos elaborados no “Programa Horas de Estudo” são o **Manifesto dos Professores da Rede Municipal - MPEF**⁶⁷, no qual explicitam os aspectos que precisam ser considerados para iniciar a qualificação da Educação Física e foi resultante da realização do I Seminário de Educação Física da Rede Municipal que ocorre em 2011 e do I Fórum de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju e o outro documento foi um **Texto Subsídio da Educação Física – TSEF**⁶⁸, elaborado pelos professores no II Seminário de Educação Física da Rede Municipal realizado em 2012 e que teve como propósito viabilizar a elaboração das Diretrizes Curriculares destinadas a articulação da organização do trabalho pedagógico.

⁶⁷ Doravante a sigla MPEF será utilizada para fazer referência a este documento.

⁶⁸ Doravante a sigla TSEF será utilizada para fazer referência a este documento.

Consideramos um dos documentos mais importantes dos últimos tempos para compreendermos a realidade das condições de trabalho dos professores da rede Municipal de Educação de Aracaju, que é o Manifesto dos Professores de Educação Física da rede Municipal de Aracaju⁶⁹ disposto no Anexo 6 a partir da explicitação da relação entre a educação pública e a sociedade de classes na mediação do trabalho do professor e destaca que,

a materialização do processo de trabalho pedagógico do professor de educação física está inserido numa totalidade concreta e nela objetiva-se organicamente. Não podemos esquecer que vivemos numa sociedade estruturada em classes sociais marcada profundamente pela exploração do homem pelo homem (MPEF, 2011, p. 01).

Nesse sentido, apresenta dados da realidade no tocante às condições de vida da classe popular, atendida pela escola pública, destacando que dos cerca de 8 bilhões de habitantes no mundo temos cerca de “1,2 bilhões de desnutridos crônicos (FAO, 2009); 884 milhões vivem sem água potável (OMS/UNICEF, 2008); 924 milhões sem teto (ONU Habitat, 2003); 1,6 bilhão sem eletricidade (ONU/Habitat, Urban Energy) e 2,5 bilhões sem saneamento básico (OMS/UNICEF, 2008)” (MPEF, 2011).

As denúncias empreendidas no início do documento situam a realidade da população que sofre com as desigualdades e injustiças sociais e a repercussão das condições macro estruturais na educação das crianças e jovens. No Manifesto cita os dados do PNAD (2009) o analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais chega a 9,8 % da população nacional; apenas 36% da população têm Ensino Fundamental incompleto e 23% têm Ensino Médio completo e o que dizer do Ensino Superior que só chega para 10% da população. Eis porque situam a educação como um fenômeno marcado pela luta de classes de interesses e necessidades distintos e que ser balizadores dos processos educativos que devem assumir a dívida histórica do Brasil para com a classe dos trabalhadores.

Ainda no Manifesto dos Professores de Educação Física (2011, p. 5) estão registrados os principais entraves para a qualificação do trabalho pedagógico na Educação Física da Rede Municipal de Aracaju e destacam a necessidade de superação das “condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico, ou seja, na formação continuada do professor (condição

⁶⁹ Ocorre no ano de 2011 o I Seminário de Educação Física da Rede Municipal de Aracaju que teve como propósito central se constituir em espaço democrático de discussão das problemáticas da Educação e Educação Física especificamente na rede pública Municipal de Aracaju e resulta na elaboração do Manifesto dos professores de Educação Física que foi posteriormente encaminhado ao Secretário de Educação Antônio Bittencourt Junior para que as medidas da sua gestão considerassem as demandas da área.

subjetiva), bem como, nas condições objetivas que envolvem a organização do trabalho pedagógico, as políticas educacionais, a carreira do magistério e a infra-estrutura”.

O documento aqui referido foi elaborado e utilizado com o intuito de reivindicação pela especificidade da área no qual são categorizados 22 pontos para serem de forma articulada no conjunto de ações que possibilitem falar de trabalho pedagógico qualificado. Os pontos compõem dois fenômenos importantes para a implementação do trabalho, quais sejam: a) Estruturação e Organização para o trabalho pedagógico e b) Valorização e Formação dos professores.

No que se refere à Estruturação e Organização para o trabalho pedagógico temos 16 itens que citam inicialmente a necessidade a criação do Setor de Educação Física na Secretaria de Educação dado já estar há mais de 10 anos sem ter equipe no órgão central para gerir as especificidades da área e daí decorrer outras possibilidades como implantar um diagnóstico do Esporte na Rede Municipal capaz de subsidiar uma política de esporte; outro fator é exigir um posicionamento da SEMED contra a ingerência do CREF; a construção de Centros de Cultura Corporal inclusive analisando a possibilidade da existência de pista de Atletismo.

Ainda sobre Estrutura e organização os professores solicitam a construção de quadras, salas de dança e outros espaços para o desenvolvimento da cultura corporal; reformar e construir novas Unidades de Ensino garantindo o espaço para as aulas de Educação Física considerando os aspectos da cobertura, iluminação e revestimento das quadras; articular as escolas com o órgão da Segurança Municipal, pois muitas vezes os espaços destinados às aulas são em áreas externas completamente precárias e desprovidas de segurança; suprir as escolas com material didático-pedagógico para as aulas de Educação Física.

Outro aspecto ainda destacado reivindica a existência de aulas de Educação Física na Educação Infantil ministradas por professores de Educação Física; ampliação para 02 horas/aulas semanais na Educação de Jovens e Adultos e retorno de 03 horas/aula do 6º ao 9º ANO conforme a Portaria nº 272⁷⁰ de 2002, no Anexo 9 e que não foi revogada sendo a garantia de que a carga horária do professor de Educação Física possa ser distribuída em 70% com aulas de Educação Física e 30% com as atividades de prática esportiva previsto na mesma portaria, mesmo assim assistimos a não observância da legalidade já prevista na portaria.

Os professores ainda reivindicam a organização pela SEMED de eventos lúdico-pedagógicos e esportivos balizados pelas Diretrizes Curriculares Municipais; a criação de

⁷⁰ A Portaria nº 272 foi aprovada em 2002 e sistematiza a definição da Educação Física escolar, nos aspectos da organização das turmas, na frequência semanal e a duração das aulas, assim como, explicita a natureza das atividades educativas oferecidas no que se refere às aulas e as atividades esportivas extra-curriculares.

calendário anual dos eventos lúdico-pedagógicos e esportivos da rede Municipal e apoio financeiro e material de qualidade para a participação da escola nos eventos oficiais.

No que se refere Valorização e Formação dos professores estão distribuídos em 06 itens e inicia destacando a necessidade do cumprimento da lei 11.738/2008 do piso salarial profissional do magistério no sentido de valorizar a carreira; o cumprimento da Lei 9393/ 2006 quanto a contratação de estagiários não para substituir o trabalho de professores; a solicitação de que seja construída uma política educacional de formação continuada que atenda as necessidades e interesses dos professores e comunidade escolar em convênios com as Universidades priorizando a forma de Especializações, Mestrados e Doutorados; Inserir no calendário anual de atividades didático-pedagógicas o Seminário de Educação Física para o fomento da avaliação e do debate sobre a realidade e as possibilidades do trabalho pedagógico; a retomada da Hora de Estudo nos três turnos, pois nos últimos anos se restringiu a apenas encontros no turno noturno e, por fim, a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física com a participação de professores e gestores.

Todas essas reivindicações representam o que a maioria dos professores da rede Municipal entendem como necessário para iniciar o processo de qualificação da Educação em específico da Educação Física escolar em consonância com preceitos pedagógicos claros atendendo à função social que a escola deve ocupar na formação das novas gerações.

Muitas das reivindicações previstas no Manifesto estão em todo o país sendo negligenciadas, assim, situamos que os Seminários de Educação Física ocorreram motivados pela relação da Educação Física com a realização dos Megaeventos esportivos previstos para acontecer no Brasil em 2014 e 2016 inclusive isso ficou evidente no discurso do Secretário de Educação na abertura do I Seminário de Educação Física quando se refere a qualificar a Educação Física escolar para possibilitar a formação esportiva dos jovens sergipanos nas Olimpíadas.

Para se falar em formação esportiva não basta apenas pensar no provimento de materiais e espaços, na análise de Taffarel (2012), até 2016 é premente assegurar as condições mínimas aos trabalhadores da Educação no que diz respeito ao salário dos professores garantindo a implementação da Lei do Piso e implementando Centros de ensino-pesquisa-extensão nas universidades públicas para capacitar professores das escolas públicas. “Salário digno para professores e capacitação continuada são duas medidas urgentes e necessárias”.

Averiguando que a “necessidade” dos megaeventos esportivos, a exemplo dos Jogos Olímpicos, da Copa do Mundo, são ações declaradamente expostas como prioridades governamentais, mais importante até mesmo que a população carente que tem sido expurgada

dos seus lares, com destruição das referências de vida do seu povo. Os eventos de visibilidade midiática e que têm como centralidade as manifestações da cultura corporal, fenômeno este possibilitado pelos professores de Educação Física que ficam esquecidos em meio ao espetáculo das ilusões de satisfação social por vitórias esportivas. A esse respeito, Taffarel (2012, s/p) denuncia que,

Faltam 1.426 dias para a abertura dos JOGOS OLIMPICOS de 2016 no Rio de Janeiro/Brasil. Neste interim, entre muitas outras lutas, teremos que garantir que todos os Estados Brasileiros implementem corretamente a Lei do Piso, ou seja, implementem Planos de Cargos e Salários que demonstrem a Valorização do magistério. Mas, afinal o que é a Lei do Piso? É a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08) pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo a CNTE – Confederação Brasileira dos Trabalhadores em Educação, esta lei ainda não é respeitada por 10 estados brasileiros. E outros 11 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme aprovado pelo Supremo Tribunal Federal em 2011.

Em meio aos espetáculos a valorização dos profissionais da educação segue ano após ano em constantes levantes de luta social pela educação da classe popular duramente castigada pelas condições de existência.

O **Texto Subsídio da Educação Física**, disponível no Anexo 10, é uma produção elaborada pelos professores iniciada no II Seminário de Educação Física, porém continuada por uma comissão de professores que se dispõem a participar e aprovada por todos os professores. O texto tem sua estruturação em 6 momentos: 1º) Princípios Norteadores para Elaboração da Matriz Curricular; 2º) Concepção de Educação Física; 3º) Objetivos da Educação Física; 4º) Conhecimentos da Cultura Corporal; 5º) Procedimentos Didático-Metodológicos; 6º) Concepção de Avaliação e; 7º) Considerações Finais. Essa estruturação partiu da necessidade exposta pelos professores durante os 3 eventos no qual estiveram reunidos os professores de Educação Física que fazem por sua vez uma análise do que já se produziu na área e o que se perspectiva para o presente e para o futuro.

O texto subsídio é uma ação de continuidade que se origina no documento do Manifesto dos Professores de Educação Física, que reivindicava a necessidade de “constatar e discutir as principais demandas no que concerne o processo de trabalho pedagógico do professor de Educação Física no que se refere ao processo de trabalho pedagógico” (TSEF, 2012, p. 1).

Na definição dos princípios norteadores da matriz curricular da Educação Física está destacado no documento o horizonte teleológico no qual situa a concepção de trabalho educativo como sendo o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica defendida por Dermeval Saviani.

Nesse sentido, a educação na rede municipal pauta-se numa proposta educativa para o ser humano inserido em sua historicidade. Ressalta-se assim a perspectiva crítica como referência nos remetendo ao processo histórico do conjunto dos professores constatando a retomada das concepções que foram elaboradas na própria rede, primeiro no âmbito mais geral balizando as Diretrizes Educacionais lançadas como política pública pela SEMED no final da década de 80 e início de 90 configurando uma das propostas de caráter crítico para a educação municipal e considerada das mais desafiadoras e avançadas para o período como pudemos constatar nas entrevistas das professoras e segundo na especificidade da Educação Física na primeira Proposta Pedagógica de 1999, à qual fizemos referência anteriormente, e também verificamos uma tendência crítica para a área. Identificando mais uma regularidade com o que havia sido produzido em outros momentos históricos.

No documento os professores da rede Municipal deixam explícita a função social da escola como sendo o espaço “É elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida” (TAFFAREL apud TSEF, 2012, p. 3). A função social da escola no texto vem atrelada a questão do currículo imbricado pelas relações sociais e traz a contribuição do Livro Coletivo de Autores já citado na primeira Proposta Pedagógica da Educação Física.

O coletivo dos professores define entre os princípios do trabalho pedagógico e afirmam,

A perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física busca apreender os objetos e fenômenos arraigados na Cultura Corporal na sua historicidade e contradições. Sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesta direção é que se estrutura o processo de escolarização dos alunos em vista a elevação da consciência em níveis cada vez mais complexas. (TSEF, 2012, p. 3).

Assim, coadunam uma tarefa de formação da classe popular pela via da superação das condições sociais com a elevação da consciência.

Quanto ao 2º item sobre a Concepção de Educação Física os professores da rede optam pela referência da abordagem Crítico Superadora⁷¹, na qual se defende o desenvolvimento de uma,

⁷¹ Abordagem teórico metodológica na área da Educação Física elaborada na Década de 90 e que apresenta a primeira perspectiva pedagógica que aponta o horizonte de uma proposta crítica com vistas a direcionar o trabalho

reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, apud TSEF, 2012, p.5).

Esta definição aproxima mais uma vez das concepções críticas sobre o trabalho pedagógico e encaminha uma proposta de estruturação curricular para a Educação Física na forma de ciclos de aprendizagem: 1º Ciclo: **Organização da identidade dos dados da realidade** (creche a 3ª série do fundamental); 2º Ciclo: **Iniciação à sistematização do conhecimento** (4ª a 6ª série do fundamental); 3º Ciclo: **Ampliação da sistematização do conhecimento** (7ª a 8ª série do fundamental); 4º Ciclo: **Aprofundamento da sistematização do conhecimento** (1ª, 2ª e 3ª séries do médio) cuja referência emerge da abordagem Crítico Superadora publicada no Livro Coletivo de Autores.

O 3º item sobre os Objetivos da Educação Física se reportam ao estreitamento da relação entre a Cultura corporal e as condições sócio históricas da comunidade alinhados aos interesses da classe trabalhadora. Associado a definição dos objetivos explicitam os conhecimentos dos quais tratamos na Educação Física, que são Jogo, dança, esporte, luta, ginástica mediados pelas determinações sócio-econômicas acometidas à classe trabalhadora.

Quanto ao 4º item que trata sobre os Procedimentos Didático-metodológicos aponta como perspectiva a formação humana Omnilateral “[...] articular teoria e prática de forma que o jovem possa ter contato com o trabalho produtivo. Com isso, dá-se um passo essencial para acabar com a divisão entre o homem que pensa e que faz, entre humanismo e técnica” (LACKS apud TSEF, 2012, p. 14).

Apresenta detalhadamente o método da prática social como possibilidade de avanço no trato com o conhecimento e apresentam a contribuição de Pistrak (2000, p. 32), a “[...] realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova”. É através dos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e a avaliação dialetizados que o professor irá direcionar criticamente a organização do seu trabalho pedagógico. (TSEF, 2012, p. 14-15).

E quanto a avaliação o 5º item seria balizada pela mediação com os objetivos de ensino e dos conhecimentos, na qual, “a avaliação, dentro desta perspectiva, sirva de referência para a

análise da aproximação do eixo curricular que norteia o projeto político-pedagógico e o projeto histórico de sociedade que se defende” (TSEF, 2012, p. 17).

Consideramos que as últimas produções teórico-metodológicas realizadas pelos professores de Educação Física da rede municipal de educação constitui um grande avanços que este coletivo alcança no “Programa Horas de Estudo” no sentido de elaborar algo articulado para a escola pública, mesmo marcado no conjunto de contradições entre a valorização do trabalho docente e a qualificação do trabalho dos professores, na qual a valorização não se dá por inteiro mais uma vez em 2013 a SEMED tenta apagar a organização do trabalho pedagógico realizado pelos professores no ano anterior.

O ano de 2013 foi marcado por uma nova gestão com o Prefeito João Alves Filho⁷² e novos sujeitos nos setores, resolvem mudar tudo “renovar” e elaborar uma nova proposta de conteúdos a alegação era a de que o “Caderno de Conteúdos” não estava sendo utilizado pelos professores nas escolas e, portanto, precisava ser reestruturado. A proposta foi uma nova elaboração dos conteúdos da Educação Física e o discurso se inicia pela própria alegação dos professores de que não utilizavam porque havia sido uma imposição feita por consultores da Universidade Federal de Sergipe, fato realmente confirmado nas entrevistas das professoras sobre o processo de aprovação do Caderno de Conteúdos publicado em 2008.

Nesse momento iniciam as reuniões do “Programa Horas de Estudo” com quatro professores, muito diferente dos mais de 100 professores presentes e envolvidos nos eventos e produções realizados entre 2011 e 2012. Ocorreram cerca de 3 reuniões sem, contudo, considerarem os últimos documentos, o Manifesto dos professores de Educação Física e o Texto Subsídio para a Elaboração das Diretrizes Curriculares, ambos não publicados oficialmente, diferente dos dois Cadernos de Conteúdos que são publicados na forma de livreto e distribuídos aos professores, inclusive disponibilizados em mídia digital. Assim, o que de fato tem oficialmente na Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física na rede Municipal é o que foi publicado assumidamente pela SEMED. Os demais documentos, mesmo sendo de suma relevância e mantendo as perspectivas dos professores, não se torna um problema porque eles não viabilizam os meios com a Formação Continuada de Professores para que esse trabalho pedagógico de materialize.

⁷² É importante ressaltar que a gestão anterior aqui referida data do período de 2001 até 2012 com 10 anos que a Prefeitura Municipal é administrada primeiro pelo PT / PC do B (Partido dos Trabalhadores e o Partido Comunista do Brasil), com Marcelo Déda- PT e o vice-prefeito Edvaldo Nogueira – PC do B de 2001 a 2004 e reeleitos ficando no mandato até 2006 quando então assume o vice de 2006 a 2008 e é reeleito para 2009 a 2012 quando então é eleito o prefeito João Alves Filho do DEM (Partido dos Democratas).

O que de fato recebeu atenção para ser mudado foi o que representava a administração anterior e nada do que resultou da gestão anterior. Assim, constatamos que a SEMED compôs basicamente três ações: a primeira foi a implementação do Sistema Alfa e Beto e do Sistema Positivo, já explicitado anteriormente, como proposta pedagógica da SEMED, e as outras duas ações dentro do “Programa Horas de Estudo” a segunda ação foi estruturar a Formação Continuada dos Professores em cursos gerenciados de forma terceirizada contratando os consultores do Sistema Positivo e Alfa e Beto e a terceira ação incide sobre as referências de Organização do Trabalho Pedagógico que até então estavam publicadas e representavam a gestão anterior através da reelaboração para um novo “Caderno de Conteúdos”.

Como a história não se apaga, não foi possível fazer com que os professores não citassem que já havia uma produção e que agora deveriam elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Física, a história se repete idêntica ao período da elaboração da Primeira Proposta Pedagógica da Educação Física, mais um golpe sofrem os professores da rede Municipal de Educação de Aracaju.

Mais um esvaziamento e na reunião seguinte comparecem apenas dois professores da primeira reunião e mais dois que participaram da elaboração do Manifesto dos professores e do Texto Subsídio da Educação Física e nesta reunião assumem a proposta de contribuir para a elaboração da Proposta de Conteúdos, a SEMED marca uma próxima reunião porque alega que são muito poucos os professores e, portanto, iriam mobilizar os demais. Sem nenhum sinal de ânimo dos professores, comparecem apenas seis numa rede com mais de cem professores de Educação Física.

A SEMED diante do quadro aceita a sugestão dos professores quanto a realização de tarefas para essa produção mas, com um detalhe importante conclusão da elaboração em 30 dias porque já estávamos no mês de novembro e esse material deveria ser publicado até o início de 2014 para implementação do ano letivo. Nesse contexto marca uma reunião para apresentação da nova Proposta de Conteúdos dos professores, para 10 dias depois, completamente inviável, considerando todos os aspectos das condições de trabalho acometida aos professores.

Assiste-se no Município de Aracaju um conjunto articulado de desvalorização do trabalho do professor e um processo de esvaziamento do trabalho pedagógico tratado em “açoite”. Destaca-se que não houve apresentação na data prevista e os agora apenas quatro professores saem da reunião desolados e a SEMED afirmando que iriam providenciar a Proposta de Conteúdos mas os professores também saíram com esse propósito.

A nova reunião marcada para 15 dias depois tem uma apresentação da SEMED e uma dos professores, mesmo considerando que o momento não era mais de Proposta de Conteúdos e sim

de definir as Diretrizes Curriculares da Educação Física da rede Municipal, mas diante da conjuntura seguem como a elaboração do possível e se conclui em dezembro de 2013.

A nova **Proposta de conteúdos da Educação Física na rede pública de ensino do Município de Aracaju**, lançada em 2013, disponível no Anexo 11, retoma todas as referências do Manifesto dos professores e do Texto Subsídio da Educação Física Municipal e apresenta como parâmetro a distribuição dos conteúdos a partir do Livro Coletivo de Autores embora tenha uma adaptação, pois, o livro organiza os conteúdos por ciclo de escolarização e o Programa o estrutura em ano letivo.

Resguarda-se assim um momento no qual a rede Municipal se vale de sua elaboração histórica em continuidade e vemos seguir um processo no qual os sujeitos se interpõem com autonomia suficiente para exercer sua ação sobre a realidade e também mudá-la. Ressaltamos que a Proposta não foi publicada pela SEMED mesmo após 1 ano e 4 meses de gestão pública. E, então, nos valemos de Marx (2011, p. 25) “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O PONTO DE VISTA DO TRABALHO SOCIALMENTE ÚTIL: A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DO CAPITAL

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não se desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. (MARX, 1987, p. 108-109)

No conjunto das constatações até então empreendidas sobre a realidade da Formação Continuada de Professores de Educação Física no Brasil e no Município de Aracaju e considerando a influência nefasta da lógica do capital refreando a qualificação, nos posicionamos a responder aos propósitos da superação das relações no âmbito da sociedade brasileira entremeada na educação. Assim, enfatizamos como necessária a construção de uma crítica marxista ao projeto de formação continuada de professores realmente existente, no qual a perspectiva superadora só pode se manifestar sobre uma realidade concreta e elaborada a partir de propósitos distintos dos existentes.

Deste modo, ao nos colocarmos na investigação no âmbito da educação no apoiamos nas contribuições de Enguita (1993), ao destacar que a crítica marxista no campo educacional deve apresentar seis características: a primeira delas é que a crítica deve ser empreendida em oposição à realidade e não com base em idealismos; a segunda é que a crítica deve ser materialista, considerando um homem e uma sociedade mediados por um determinado modo de produção e reprodução da vida; a terceira é definida pela base da crítica sobre a totalidade histórica e social, na qual “as instituições educativas [...] por sua vez, como um produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro da totalidade em transformação da qual faz parte, isto é, como produto de uma fase de desenvolvimento social (ENGUITA, 1993, p. 79).

A quarta característica da análise crítica é que se deve evidenciar a relação dos valores educacionais com suas bases materiais, contribuindo para sua superação, na medida em que estiverem pautados em modelo esgotados de sociabilidade; a quinta enfatiza a necessidade de se reconhecer a relação entre a economia e a educação, a função da educação no processo de valorização do valor e a sexta sintetiza que a crítica precisa levantar tendências na educação concreta existente, apontando as possibilidades e o devir histórico da educação no futuro como resultante da luta de classes. Isso significa que a crítica deve buscar “a solução às antíteses reais nas tendências reais no presente”. (ibid, p.80).

A realidade concreta já explicitada neste estudo indica os elementos da Formação Continuada de Professores e da Organização do Trabalho Pedagógico historicamente mediados por contraditórias referências e pelo visível embate de projetos oriundos da luta de classes na perspectiva da educação ‘ofertada’ pela escola pública e em alguns casos ora se apresentam articulados aos projetos situados historicamente e em outros se sustentam em bases teóricas superficiais, distorcidas e inconstantes, sem sustentabilidade no projeto de sociedade real e possível.

Na síntese das constatações a explicitação segue anunciando o acúmulo histórico da carreira docente a partir de algumas categorias quais sejam: *Bases epistemológicas*; *Bases pedagógicas* e *Bases Estruturais* que permeiam a Formação Continuada de Professores e a conseqüente Organização do Trabalho Pedagógico e as possibilidades que se abrem para responder às carências concretas da carreira docente de 25 anos de trabalho na rede Municipal de Aracaju configurada a partir do primeiro concurso 1986 (contratados em 1987 e aposentados em 2012) e sobre as quais deve-se erguer a propositura de Formação Continuada e Valorização dos professores.

Na sintetização da memória da carreira docente descrita nas falas dos entrevistados fica evidente a existência de algumas regularidades distribuídas em 5 períodos: **1º Período – “Formação Político-pedagógica”** (de 1987 até 1992); **2º Período – “Esvaziamento da Formação Continuada”** (de 1993 até 1996); **3º Período – “Formação Continuada na Educação Física”** (de 1997 até 2000); **4º Período – “Formação Continuada a partir da Experiência da Prática”** (de 2001 até 2012) e o **5º Período - “Mobilização Coletiva dos Professores de Educação Física”** (De 2011 até 2012) que serão tratados de forma articulada com as categorias expostas.

Na exposição da síntese de cada período destacamos os pontos relevantes explicitados pelos professores e gestores para identificar as experiências e desvelar os encaminhamentos para dois fenômenos que nos propomos a responder em nossa pesquisa, os nexos e contradições sobre a Formação Continuada de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico com o intuito de identificar na realidade quais as bases das possibilidades de um trabalho docente socialmente útil.

O **1º Período - “Formação Político-pedagógica”** (de 1987 até 1992) – Período de transição da administração pública por indicação para a eleição direta e segue com o 1º Prefeito eleito Jackson Barreto (partido PMDB) de 1986 a 1988 que renuncia ao mandato e quem assume é o Vice-Prefeito Viana de Assis (partido PMDB) apenas em 1988 e em 1989 é eleito o Prefeito Welington Paixão (partido PSB) ficando até 1992.

Nesse período como referido nas entrevistas foi o momento da criação da APEMA e do SINDIPEMA de 1987 a 1989, e marcou um momento político do País em processo de democratização e do ponto de vista das *Bases epistemológicas* tanto nos conteúdos da Formação Continuada com cursos de cunho crítico social de base marxista a partir dos quais se desvelava a educação como fenômeno imprescindível cuja função social da escola se articulava aos propósitos que almejavam como sujeitos históricos capazes de produzir mudanças balizadas pela luta de classes, quanto nas produções teórico-metodológicas de Organização do Trabalho Pedagógico, nesse período são mediados pelo Materialismo Histórico Dialético na primeira Diretriz Curricular elaborada coletivamente pelos professores da rede como resultante do processo de formação na gestão da Secretária Prof^a Ada Augusta Celestino Bezerra e que não foi ao longo de 25 anos da carreira suplantada por nenhuma outra Diretriz Curricular muito menos assumida pelas gestões subseqüentes ficando indefinida a política pública de Educação do Município de Aracaju.

Quanto as *Bases Pedagógicas* os professores e gestores entrevistados não se referem a uma definição mais explícita, inclusive dizem que isso seria o “próximo passo”, porém nas Diretrizes Curriculares que analisamos há uma explicitação clara quanto á Pedagogia Histórico Crítica lançada pelo professor Dermeval Saviani, naquele período, situando a Educação como um fenômeno de relevância social em defesa da classe popular pela via da escola pública.

Não obstante todos os entrevistados professores e gestores terem demonstrado orgulho do avanço que esse texto representava para os profissionais do magistério apontam que precisavam de algo mais “prático” consolidado no fazer pedagógico e nos discursos de todos os entrevistados a necessidade do estabelecimento da práxis na ação humana quando dizem que precisavam realizar os discursos. Nesta constatação ressalta-se que o primeiro período foi marcado pelos entrevistados pela elaboração de um sentido do valor educativo que a escola pública deveria assumir para a classe popular.

A verdadeira autoconsciência de uma tal sociedade não pode ser, então, sua consciência como a de uma “sociedade não-alienada”, mas simplesmente a consciência de uma “sociedade humana” [...] se concebermos, portanto, uma sociedade na qual a alienação foi totalmente superada [...] ela não teria, é claro nenhuma necessidade de “educadores”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 167).

No referido período foi possível constatar o caráter mais crítico tanto na formação dos professores quanto nas elaborações destinadas ao trabalho pedagógico, mesmo não tendo sido identificada nenhuma produção específica na Educação Física, mas as professores se referem

como tendo sido a base da formação geral que foi importante para o próximo passo que foi a formação e organização específica na Educação Física.

Quanto as *Bases Estruturais* é importante destacar um momento de organização coletiva no qual havia uma associação entre a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju e o SINDIPEMA e quando ocorre a implementação do Centro de Formação de professores em 1989, entendendo assim que nesse momento ocorre a valorização da qualificação do trabalho docente para a classe popular que segue estruturando articuladamente os cursos de formação e destacamos que nesse primeiro período existia uma equipe de professores compondo uma equipe pedagógica na SEMED e nessa equipe tinha uma professora de Educação Física.

Ainda no aspecto estrutural não se identifica melhorias significativas nas instalações das escolas e nem no que se refere ao valor do trabalho na forma de salários devidamente organizados, muito menos se reflete na melhoria das condições das escolas e dos financiamentos para o trabalho pedagógico qualificado. Ressaltamos que esse período embora tenha se constituído em um avanço do ponto de vista da formação de professores e da formulação de uma proposição de educação mediada pelo compromisso social é contraditoriamente marcada pelo atraso e defasagem dos salários dos professores e várias greves.

Analisando o **2º Período - “Esvaziamento da Formação Continuada”** (de 1993 até 1996) – Foi o período administrado pelo Prefeito Jackson Barreto (partido do PMDB) de 1993 a 1994 e pelo Prefeito Almeida Lima (partido PDT) de 1994 a 1996, caracterizado pelos professores e gestores como um período de “baixa na educação” e de desânimo total e dizem inclusive que não lembram sequer de um curso que tenha sido desenvolvido no “Programa Horas de Estudo” e nem que tivessem incentivos para pensar a qualidade da educação pública. Um ponto muito importante a ser destacado é sobre o esvaziamento que se dá sob dois aspectos, um deles foi o esvaziamento da formação que não se estrutura nem em bases teóricas de cunho político nem pedagógico e o esvaziamento dos professores das reuniões do programa e nesse período ocorre uma série de ameaças de demissões e corte de pontos pela não frequência dos professores.

Quanto a composição da memória sobre o que se manifestam de *Bases Epistemológicas* nem de *Bases Pedagógicas* não é possível identificar nenhuma proposição de orientação que pudesse estar articulada à qualificação do trabalho docente nas escolas da rede Municipal de Educação de Aracaju e no “Programa Horas de Estudo” não houve oferta de cursos de Formação Continuada as reuniões ocorriam já mediadas pelo professor articulador com o propósito de que os professores organizassem seus planejamentos e estas elaborações seguiam sem referência de

perspectiva histórico social considerando a escola pública e a tarefa de mediar a formação humana a partir da implementação de políticas públicas educacionais.

Quanto as *Bases Estruturais* é o período mais intenso do ponto de vista das relações dos gestores públicos e os trabalhadores do magistério, com freqüentes ameaças de “demissão” e “corte de ponto”. Outro acontecimento que abala as escolas públicas municipais foi a suspensão da gestão democrática, que caracterizou-se pela escolha dos gestores das escolas pela própria comunidade em votação direta, e retorna ao imenso retrocesso dos Diretores indicados pelos políticos. Nesse segundo período não havia a participação de professores de Educação Física no setor de Educação Física da SEMED o que implica em um distanciamento das questões específicas e para completar os servidores tiveram a suspensão da assistência a saúde em virtude da dívida que o governo tem com o IPES (Instituto da previdência de saúde). E não podemos deixar de citar o já ‘comum’ apelo e pedido de reajuste e correção salarial.

No **3º Período - “Formação Continuada na Educação Física”** (de 1997 até 2000) – O período foi com a administração do Prefeito João Augusto Gama (partido PMDB), caracteriza-se pelo início da organização coletiva dos professores de Educação Física, mediado pelo Setor de Educação Física implantado pela nova gestão do Município de Aracaju na Secretaria de Educação com o Profº. Jorge Carvalho do Nascimento. Conforme descrição de professores e gestores esse período inicia-se com um diagnóstico realizado junto aos professores e que foi citado como importante meio de reaproximação dos professores para com o seu próprio processo de formação e organização teórico-metodológica.

Quanto às *Bases Epistemológicas* são citadas novamente as perspectivas críticas do Materialismo Histórico Dialético e de referencias críticas específicas na Educação Física que articulam com a luta de classes histórica por uma sociedade igualitária e justa. Porém não houve nesse período nenhum curso com o propósito de formação política geral e na descrição dos cursos e oficinas organizadas com e para os professores que nesse momento são chamados a opinar constantemente sobre as ações destinadas a sua própria formação e organização teórico-metodológica.

Quanto as *Bases Pedagógicas* o conteúdo veiculado nos cursos de formação foi descrito pelos professores como sendo o debate mais atual da Educação Física e que se destinava de fato a escola pública e suas especificidades. Muito embora nas descrições dos professores em alguns momentos se referem a influencia de um professor do Rio de Janeiro que apresenta o PCN⁷³ e ao

⁷³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais se fixam como um documento de referencia Nacional para a unificação da educação e que pauta-se na mais na perspectiva mais construtivista-interacionista com a base teórica nas pedagogias do Aprender a Aprender sem adotar uma postura crítica de transformação social.

mesmo tempo também acessam a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”⁷⁴ e nas falas dos entrevistados há uma associação como ambas representassem os mesmos encaminhamentos e entendem como relevantes. Pode-se identificar no documento Proposta de Conteúdos, elaborado coletivamente pelos professores a presença das duas vertentes teórico-metodológicas e quando organizam os objetivos da proposta destacam a referência dos PCN’s e ao apresentar os conteúdos metodologia e avaliação se reportam a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, configurando mais uma tendência de posicionamento mais crítico, porém, ainda permeado por conceitos menos críticos de Educação Física, Educação, Homem e sociedade.

E quanto às *Bases Estruturais* descrevem que retomam um envolvimento mais compromissado dos professores e gestores e o envolvimento nos cursos de Formação Continuada e Organização do Trabalho Pedagógico as reuniões do “Programa Horas de Estudo” são mais com mobilização, mas, destacam que não houve ‘uma maioria de professores envolvidos, mas, tinha uma boa quantidade’ e que muito contribuíram para o avanço da qualificação da Educação Física. No que se refere a administração das escolas ainda mantém a indicação para diretores não retomando a gestão democrática o que foi muito citado pelos professores porque acreditam que o trabalho pedagógico na escola pública deve ser uma ação conjunta e que requer boas relações e citam a escolha dos gestores pela comunidade escolar como importante aspecto para se garantir melhores condições. Nesse período há uma mudança e é criada uma Assessoria Especial de Educação Física ligada ao Gabinete do Secretário de Educação e citam os professores e gestores como algo bastante positivo para a área já que ganha relevância diante da administração municipal e muito do se fez foi em decorrência dessa relação, citam sobre vários cursos.

Essa falta de envolvimento é oriunda do massacre profissional que ocorre durante alguns anos da gestão anterior e seguem 4 anos tentando receber salários e férias atrasados e retornar a ampliação da carga horária de professores que foram punidos com a redução arbitrária e punitiva.

4º Período - “Formação Continuada a partir da Experiência da Prática” (de 2001 até a 2010) – marcado predominantemente pelo discurso da importância do cotidiano e da diversidade das experiências de cada professor. Esse período da administração pública municipal de Aracaju foi ocupada pelo Prefeito Marcelo Déda (partido PT) com o Vice-prefeito Edvaldo Nogueira (partido PC do B), sendo administrado de 2001 a 2006 pelo Prefeito que sai para a

⁷⁴ Obra elaborada por um coletivo de professores: Celi Nelza Zulke Taffarel, Michele Ortega Escobar, Elizabete Varjal, Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares e Valter Bratch e que representa a primeira referência crítica na Educação Física escolar que adota a perspectiva marxista ressaltando na área o Materialismo Histórico Dialético, chamando a atenção para a relação da educação na luta de classes.

candidatura ao Governo do Estado e de 2006 a 2012 o Vice-prefeito Edvaldo Nogueira que assume e é reeleito. Nesse período oscila entre vários secretários de educação iniciando pelo Profº Rui Belém, Profª Ana Lúcia Menezes, Profª Rosangela Santana, Profª Ivanete Santos e encerrando com a Profª Tereza Cristina Cerqueira da Graça, sendo o total de 5 secretários de educação, porém a que permanece por mais tempo foi a Profª Tereza Cristina.

As *Bases Epistemológicas* declaradas nesse período estão mesmo circunscritas às teorias do cotidiano, nas pedagogias do “Aprender a Aprender” com citação das contribuições da teoria das “competências e habilidades” com grande influência da base explicativa da educação descolada dos propósitos de sua historicidade e na qual se nega o debate e a aproximação com a função social do trabalho docente como fenômeno articulado a um projeto histórico de sociedade. Nas referências da relação entre educação e sociedade o conceito de homem e sociedade se localiza em tarefas imediatas, e incentivando as representações pessoais e subjetivistas da realidade.

No aspecto das *Bases Pedagógicas* incorporam ao discurso a perspectiva de formação em serviço, inclusive foi bastante explicitado nas notícias veiculadas no site da SEMED enfatizando a formação como “troca de experiências” na qual cada professor socializava suas idéias e formas de trabalho para os demais e as explicitações são balizadas pela pedagogia do “Aprender a Aprender” com origem no Construtivismo, o que se evidencia a partir de Cunha (2001, p. 18) são algumas críticas quanto a sua aplicação como semente de uma anti pedagogia e diz,

Uma pedagogia que nada ensina e deixa as crianças descobrirem o mundo à sua maneira, que não estabelece limites e deságua na indisciplina, que promove a banalização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, colocando-os na mesma categoria dos saberes que o indivíduo pode adquirir por conta própria.

Esse processo de afastamento do conhecimento e o esvaziar da historicidade também contribui para o afastamento do que é prioritário e para onde se encaminham as perspectivas de formação e constituição do futuro implementado em bases não sólidas. O esvaziamento da historicidade foi declarado nas entrevistas dos professores como sendo o pior momento da carreira, marcado pelo constante recomeçar de todas as elaborações de organização do trabalho pedagógico que fizeram ao longo dos anos na rede Municipal e sempre esquecido no momento seguinte o que ocorre mais uma vez.

No aspecto das *Bases Estruturais* nesse período foi realizado o segundo concurso para professores da rede municipal e em 2002 e 2003 o “Programa Horas de Estudo” conta com novo

grupo de professores e foi marcado pelas reuniões separadas por componente curricular. E continua em 2004, 2005 e 2006 encaminhando a elaboração do Novo Caderno de Conteúdos que foi sendo construído nas reuniões quinzenais e, após concluído, foi suplantado por outro documento produzido pelos consultores externos a rede em 2008, o qual, foi publicado pela SEMED e assiste-se mais momentos de revolta dos professores conforme declarado nas entrevistas em virtude do desrespeito com suas proposições, e, portanto, com o desrespeito sobre o seu trabalho. Esse momento houve um afastamento da maioria dos professores do primeiro concurso, ficando apenas a nova geração, com raras exceções, como apenas uma das professoras entrevistadas.

Outro procedimento da rede Municipal foi a implementação do Encontro Pedagógico da Rede Municipal de Aracaju que se constituiu como um evento anual no qual os professores expunham experiências pedagógicas implementadas durante o ano e para o qual se concorria a prêmios de reconhecimento e espalhavam os incentivos para reprodução das experiências em outras unidades escolares. Mas nenhum debate se instituiu viabilizando a articulação das “experiências exitosas” com a função da escola pública e da luta de classes historicamente enraizada na sociedade do capital.

Na luta por valorização identifica-se que após 5 anos é aprovado o retorno a Gestão democrática, o pagamento da dívida de 20% de reajuste, é retirado o desconto previdenciário dos aposentados, é aprovado o Plano de Carreira do Magistério e é aprovado o avanço horizontal, porém este avanço foi inconcluso e necessitava de atualização mas muito ainda a se fazer, considerando que mesmo tendo sido aprovada a Lei nº 11.738 do Piso Salarial para o Magistério Público desde 2008 seguem 5 anos sem nenhuma ação deliberativa da Prefeitura Municipal de Aracaju para a implementação desse direito.

E o **5º Período - “Mobilização Coletiva dos Professores de Educação Física”** (De 2011 até 2012) – nesse momento há uma retomada significativa da participação dos professores de Educação Física, mediada pela SEMED com a nova administração com o Secretário Antônio Bittencourt Junior e que implementa novamente um Setor de Educação Física após cerca de 10 anos sem ser viabilizado no esteio administrativo daquele órgão. As *Bases Epistemológicas* de início puderam ser identificadas o início do processo de diálogo com os professores que são chamados para um diagnóstico sobre os problemas enfrentados na realidade. Nessa linha, há uma tendência de retomar o que já havia sido realizado e produzido na rede pelos professores, marcando uma forma de recuperação da história social daqueles trabalhadores pela via da valorização humana.

As opções teóricas veiculadas nos discursos e nas ações administrativas da rede Municipal tinham uma definição mais crítica e de cunho da organização coletiva para a intensificação de uma educação mediada pela luta de classes pela qualificação da formação dos professores e o enfrentamento das dificuldades quanto a implementação pedagógica do trabalho docente. Na abertura do espaço aos professores, nas orientações adotadas nas produções e nos eventos optam pela chamada da luta de classes na mediação dos debates sobre Educação e Educação Física e, daí, decorre uma série exigências dos professores e no tocante a tomada de posições, define o Socialismo como bandeira de luta.

No aspecto das *Bases Pedagógicas* ao definir o socialismo como lógica de sociedade, mediada pela educação, encaminham nos documentos elaborados novamente a Pedagogia Histórico Crítica que havia sido alçada nas Diretrizes Curriculares da rede Municipal no início do 1º Período que nos referimos nesta análise no início da carreira docente. Nas referências teóricas optam por declarar que a educação é o fenômeno que possibilita a apropriação da cultura como condição máxima de que as classes populares atendidas pela escola pública Municipal de Aracaju acessem os conhecimentos necessários para a sua inserção no curso da história da humanidade como resultante da elaboração do gênero humano.

No aspecto das *Bases Estruturais* identifica-se um formato diferente e até independente das reuniões do “Programa Horas de Estudo” coma realização dos dois Seminários de Educação Física da rede Municipal de Aracaju e do Fórum de Educação Física nos quais ao longo de 2 anos são empreendidos o diagnóstico da realidade, o Manifesto dos professores, e os cursos de formação solicitados pelos professores para a preparação das Diretrizes Curriculares na Educação Física e que resulta no Texto Subsídio elaborado pelos professores ao final do processo de qualificação.

Esse período se estrutura com nova administração no Município de Aracaju pelo prefeito João Alves filho (Partido DEM), com a Secretária de Educação Márcia Valéria Lira Santana cujo início da administração das políticas públicas, encerram, todo o processo e definem a adoção do Sistema Positivo e Alfa e Beto sem consultar nenhum diagnóstico já empreendido sobre a realidade das escolas públicas municipais e o “Programa Horas de Estudo” se transforma no Centro de Formação para a adequação dos professores ao formato educativo adotado pela rede e mais uma vez é eliminada a Gestão Democrática para diretores das escolas após 11 anos confirmando um imenso retrocesso na valorização dos profissionais do magistério.

Ao demarcar esses períodos históricos na trajetória da qualificação profissional do magistério constatamos uma variável que interfere na implementação da Formação Continuada de Professores, entre eles podemos destacar os projetos político partidários de cada gestão da

prefeitura municipal ao optarem pela valorização da qualificação da educação ou não e encaminhar ações para a efetivação dos processos formativos a partir de políticas públicas que alcancem de fato as lacunas da realidade, porém não visualizamos uma regularidade e em alguns períodos mesmo identificando raras ações de formação continuada e valorização dos professores ainda correram definições e produções teórico-metodológicas consideradas como fenômenos que avançaram para a qualificação da educação na rede municipal de Aracaju apenas mediadas nas lacunas da ocupação do “Programa Horas de Estudo” pelos professores em sua auto organização coletiva.

Essa constatação nos impele a destacar o valor da organização coletiva a partir do embate de projetos de vida que perpassam a luta de classes entre os donos do poder e controle do capital e os trabalhadores inseridos na educação das classes populares. Desse embate de projetos e ações sobre a realidade ainda verificamos propostas educacionais aprovadas e publicadas pela rede Municipal de Aracaju serem esquecidas e negadas pela falta de adesão à realidade e, portanto, suplantadas por propostas educacionais emanadas das realidades vivenciadas pelos professores mas, ainda, não efetivada tendo em vista as rupturas entre as proposições pedagógicas e a formação de professores quanto ao domínio dos elementos para a efetivação do trabalho pedagógico.

Ao identificar as constatações nos remetemos à teoria da curvatura da vara trazida ao debate por Saviani (2008, p. 37), a contribuição de Lênin ao ser criticado em assumir posições extremistas e radicais ele diz, "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto". Assim, os encaminhamentos direcionam-se para situarmos a Formação Continuada de Professores balizados pelos conflitos explícitos na luta de classes e a partir dela perspectivando curvar a vara em defesa de uma educação que atenda as necessidades e carências impostas às classes populares pelas condições de existência a qual estão submetidos na lógica do capital repercutindo na desfiguração do humano que não o dispõe em grandeza.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PRÁXIS DOCENTE

No reestabelecimento dos nexos e contradições que se instalam no processo histórico de Formação Continuada de Professores e da Organização do Trabalho Pedagógico ao longo da carreira docente na rede Municipal de Educação de Aracaju o faremos recuperando as contradições presentes quanto as definições das *Bases Epistemológicas*, *Bases Pedagógicas* e as

Bases Estruturais que emanam do embate de projetos históricos na luta de classes e apontar as regularidades que indiquem o caminho para a estruturação do trabalho docente como possibilidade de emancipação humana viabilizado na Formação Continuada de professores.

Visando situar a nossa tese na proposição da implementação de uma Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju tomamos como referência os sujeitos históricos, os quais nos apontam lacunas/necessidades formativas para a realização do trabalho pedagógico que além de formar o próprio trabalhador sua implementação também resulta na formação de uma nova geração que se apropria dos bens culturais como uma tarefa humana de fato.

Na análise das *Bases Epistemológicas* constatamos a necessidade de implementação de um projeto formativo de qualificação de professores que se originam nas mediações dos nexos e contradições da realidade e partem das esferas das relações políticas, econômicas e sociais e a relação com o debate sobre as proposições pedagógicas destinadas ao trabalho educativo nas escolas públicas da rede municipal mais marcantes na carreira docente.

Ao referimo-nos à relação entre esferas gerais que situam as explicações sobre a realidade histórico-social e a implementação da educação, estamos encaminhando debate para a necessidade de articulação entre as concepções de homem e sociedade e a definição das proposições educacionais, e sem a qual é impossível pensar uma educação mediada pelo propósito central de educar para a emancipação humana, que precisa ter claro de que ‘humano’ estamos falando.

Nesse caminho o diálogo implícito na Formação Continuada de Professores tem oscilado entre as explicações idealistas e existencialistas que se estruturam a partir das relações dos professores em seu processo de trabalho e que resulta da vida social, no qual “o tempo humano é história tanto na vida individual como social; e nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto nodal na compreensão do processo” (SHUARE apud MARTINS, s.d, p.09).

Aqui situamos a Formação Continuada compreendendo o trabalho como a máxima expressão humana e como fenômeno de sua constituição como humano que se forma pela mediação de sua ação produtiva resultante do nexo entre homem e sociedade na qual Duarte e Saviani (2012, p. 20) apontam na análise de Marx nos Manuscritos Econômico-filosóficos que a “formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivações do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” e ainda ressalta que o trabalho humano assegura a vida de uma espécie.

Não há nesse contexto da rede Municipal de Aracaju, portanto, como pensar a Formação continuada sem mediação de sua conjuntura na sociedade capitalista e sua subserviência ao capital na qual se erguem as proposições de sua transformação incorporando o processo de humanização em seu caminho oposto, incidindo sobre a qualificação do trabalhador fazendo com que a atividade docente não se afaste da possibilidade de realizar-se em objetivação social.

O momento histórico da Educação no Município de Aracaju submetidos a um profundo processo de alienação, do trabalhador docente ao seu próprio trabalho, nos remete a tomar por referência a análise de Mészáros (2006, p. 165) apresentando o dilema nas teses de Marx sobre Feuerbach na qual põe em relevo *como educar o educador?*, no sentido de que se compreenda os vários aspectos que dizem respeito as crises atuais da estrutura socioeconômica e a relação com o seu próprio trabalho.

O autor destaca a necessidade de compreendermos a sociedade como “movimento” e “negação” e ressalta que devemos entender que “o único poder capaz de superar praticamente (“positivamente”) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente”, afirmando uma expressão marxiana de que a superação é possível porque o *homem é rico* em possibilidades, “este ser é rico porque é ‘o homem **carente** de uma totalidade da manifestação humana da vida. (idem, 168).

Este estudo é germinado nas inquietações que historicamente tem sido presentes na luta pela valorização dos professores da Educação do Município de Aracaju expostos em dois grandes pontos polêmicos: valorização dos trabalhadores em Educação e manifestação do trabalho docente com avanço qualitativo. As problemáticas destacadas são inerentemente constituídas como dimensões do trabalho, assim formuladas como trabalho alienado que nasce do divórcio entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente gerando uma relação de oposição entre os fenômenos que constituem o homem dialeticamente, e que impedem que a sociedade⁷⁵ se torne sua “segunda natureza” na qual suas “necessidades naturais originais são transformadas por ela, e ao mesmo tempo, integradas numa rede muito mais ampla de necessidades, que são, no conjunto, o produto do homem socialmente ativo”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 160).

Nesse sentido, devemos compreender o homem a partir da perspectiva marxiana, na qual a *socialidade* é a manifestação que emana das relações sociais, e em processo de Formação continuada considerar que o homem é necessariamente um *eu social*, mediado e mediando a

⁷⁵ A sociedade no sentido ao qual se refere István Mészáros em A Teoria da Alienação, na perspectiva da “socialidade” como forma distinta de pensar o Homem social sendo, portanto, aquilo que se opõe ao natural mas, se efetiva em harmonia com o funcionamento do homem como ser natural social.

natureza que está fora de si mesmo, em processo de superação da alienação. (MÉSZÁROS, 2006, p. 160).

Ao constituir o processo de apropriação da realidade que ora nos debruçamos, para identificar os elementos que devem balisar as proposições de formação Continuada de professores que emana desta tese tomamos como ponto de partida a necessidade de revelar os aspectos inerentes à “‘alienação do trabalho’ como a raiz causal de todo o complexo de alienações” (Ibid, p. 21) e sua necessidade de superação.

Nessa análise ressaltamos que Mézáros (2006, p. 160), ao tratar da superação da alienação aponta quatro aspectos no conceito de alienação em Marx: a) o homem está alienado da *natureza*, que o trabalhador estranha o produto do seu trabalho, o mundo exterior a ele; b) está alienado de si mesmo⁷⁶ (de sua própria *atividade*), como se fosse uma atividade alheia a ele mesmo que não o satisfaz senão no ato de vendê-la; c) de seu “ser genérico” (de seu ser como membro da espécie humana) assim refere-se ao estranhamento do homem com a humanidade, desconfigurando a sua condição humana em meio aos processos capitalistas e por fim d) o homem está alienado do homem (dos outros homens), como síntese dos demais aspectos da alienação, pois, é produto da relação do homem com o trabalho, produto do próprio trabalho e de si mesmo resulta na relação do homem com os outros homens. (MÉSZÁROS, 2006, p. 20-21).

E aqui se materializa a execução do trabalho em educação, com seres humanos que não se fazem humanos no próprio trabalho, que estranham aquilo que deles emana como sujeitos sociais e que são se sentem sujeitos capazes de intervir no processo histórico no qual está inserido, porque não compreendem conscientemente as leis inerentes ao seu ato de trabalho.

A fim de elaborar uma análise sobre a realidade das problemáticas do trabalho docente nos inserimos na perspectiva para além das soluções messiânicas dos processos de superação da auto-alienação do trabalho e, sobretudo, pela crença de que em nosso tempo é cada vez mais historicamente possível e necessário enfrentar os problemas cotidianos de forma a contribuir com a tarefa fundamental da transcendência positiva da auto-alienação do trabalho como perspectiva dos movimentos socialistas e que só é possível compreendendo o processo decorrente das atividades conscientes na organização coletiva dos trabalhadores em educação do Município de Aracaju. Sobre esse aspecto consideramos,

A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Quando Marx analisou a alienação nos seus Manuscritos de 1844, indicou os seus quatro principais

⁷⁶ Referido por Marx como auto-estranhamento.

aspectos : 1) a alienação dos seres humanos em relação à natureza; 2) à sua própria atividade produtiva; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) de uns em relação aos outros. Ele afirmou enfaticamente que tudo isso não é uma “fatalidade da natureza” – como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital, a fim de deixá-los onde estão – mas uma forma de auto-alienação. Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todo poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico para “transcender a auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p.14).

No tocante à base das relações sociais na sociedade do capital, especificamente na sua mais recente versão, o neoliberalismo destaca-se como modelo socioeconômico e político que busca a metamorfose da estrutura social para a reconfiguração da produção e reprodução do capital. Sobre este aspecto, as mutações que marcam o neoliberalismo, adentram o sistema educacional marcado pela desigualdade e discriminação,

Em matéria educacional (e não somente nela), isto tem um efeito interessante. A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de *justiça distributiva do bem “educação”*, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo: a esfera da *caridade*. Para isso existem a Igreja, as organizações comunitárias, as associações de moradores e todo o conjunto de instituições descentralizadas (algumas delas de caráter especificamente educacional) que devem funcionar sem a ingerência perniciosa dos governos. A caridade quando é realizada pelo Estado, denomina-se *assistência social*. E, na perspectiva neoconservadora e neoliberal, esse tipo de ação gera maior desigualdade. (GENTILLI, 2001, p. 242).

Partindo da idéia de que a educação nacional somente será justa quando forem superadas as relações sociais, econômicas, culturais, em síntese relações capitalistas eminentemente injustas e desiguais pela própria lógica produtiva do sistema do capital, torna-se latente a necessidade da implantação de um projeto de sociedade – *para além do capital*. É preciso então superar a relação *antagônica/conflitante*, representada pela submissão do produto do trabalho à acumulação e à propriedade privada, na qual o trabalho ocorre sob a dominação estrutural hierárquica do capital em todas as suas formas conhecidas e possíveis em que condenamos a maioria da população – os trabalhadores a uma educação assistencialista e provisória.

Nas entrevistas aos professores é bem explícito o grau de compreensão das lacunas da educação e de que não se pode pensar isoladamente cada fenômeno social, e diz, “Se a educação não formar o aluno para que ele compreenda que a mudança só será possível quando mudarmos a nossa situação sócio política, a gente vai viver na mesmice” e temos cada vez mais o

afastamento do humano como denuncia a Professora “Então os problemas não são só na questões materiais mas nas questões humanas” e complementa, “então como é que eu vou ser idealista de pensar em ver a educação melhorar e de fato promovendo o desenvolvimento do nosso país sem essa mudança social isso não vai ocorrer porque o capitalismo não permite” (P1).

Assim, constatamos a relevância de que o ponto de partida da formação de professores precisa assentar-se no desvelamento das contradições da realidade na qual os professores têm estado submetidos ao longo da história da carreira docente no Município de Aracaju e caminhar no sentido de que somente poderemos falar de Formação Continuada quando resulta a implementação de um trabalho socialmente útil aos homens enquanto gênero humano.

No que se refere aos nexos e contradições existentes na Formação Continuada de Professores a partir das *Bases Pedagógicas* nas quais se erguem os pressupostos da efetivação do trabalho docente na opinião das professoras entrevistadas, as três são unânimes em não destacar muito processo formativo de professores e se referem sempre ao “Programa Horas de Estudo” como espaço de troca de experiências, mas ressaltam que isso também é importante, mas, que deve estar articulado à formação de fato. A secretária de educação afirma de forma enfática que a troca de experiências é formação e o Coordenador de Educação Física diz que há uma formação, que ela muda a prática, mas, que deveria ser aprofundada.

E é essa dinâmica história social que move o debate sobre as orientações teórico-metodológicas para a formação continuada nas quais se identifica o embate de projetos na realidade educacional no Município de Aracaju dicotomizando as explicações pedagógicas basicamente em dois blocos teóricos, um a partir da defesa da Pedagogia do Aprender a Aprender e outro com a Pedagogia Histórico Crítica.

Na formação de professores no “Programa Horas de Estudo” no Município de Aracaju os conteúdos formativos oscilam entre as duas bases pedagógicas e dos cinco períodos visualizados nos resultados da pesquisa de campo em dois deles, o primeiro e o último, é adotada a referência da Pedagogia Histórico Crítica, ressaltamos que esses períodos foram citados pelas professoras como os períodos mais profícuos de toda a carreira e quando de fato conseguiram avançar na Organização do trabalho pedagógico, no segundo período foram citados como esvaziados e nos quais não foram identificados processos formativos de professores nem produções de Organização do Trabalho Pedagógico, o terceiro que retoma a formação e produção teórico-metodológica numa perspectiva híbrida das duas referências da Pedagogia do Aprender a Aprender a partir dos PCN’s e da Pedagogia Histórico-crítica na perspectiva de que a educação é mediação da transformação social e o quarto período adota a Formação Continuada na ‘troca de experiências’ e não há investimentos sobre processos formativos.

Na rede Municipal de Aracaju constatamos a influência da Pedagogia do Aprender a Aprender enfatizada pela teoria do ensino reflexivo e do desenvolvimento humano da psicologia genética de Jean Piaget e nas produções específicas da Educação Física tomam como referência a proposição dos PCN's e a Pedagogia Histórico Crítica balizada pela teoria do Materialismo Histórico Dialético e articulada à Psicologia Histórico Cultural de Lev S. Vigotski, ambos concentrando suas perspectivas educacionais em fundamentos e concepções de homem e sociedade diferentes e nas produções específicas da Educação Física foi mediada pela Metodologia Crítico Superadora.

Nos encaminhamentos de Formação continuada no “Programa Horas de Estudo” quando predominam as referências das Pedagogias do Aprender a Aprender viabilizam o que é central nessa teoria que está na idéia de que o conhecimento vem da prática e defendem a formação do professor reflexivo embasado no praticismo no qual cada professor pode e deve ensinar aos demais, isso fica evidente nas falas das professoras de que não se sentem formadas para responder a necessidade da realidade e todas afirmam que estão se aposentando sem identificar se sabem de fato ‘dar aula’.

Importante tratar desse pressuposto teórico na Formação Continuada de professores como uma estratégia de economia dos gastos públicos no investimento da qualificação do trabalho dos professores da rede pública que resulta no esvaziamento do trabalho docente da tarefa de ser socialmente útil à classe popular. Nos estudos de Facci (2004, p. 66), caracteriza-se um universo neoliberal nessa perspectiva teórica que valoriza o individualismo reflexivo, e a desconexão com fatores externos na reflexão, como se os problemas pudessem ser resolvidos pelos professores em sua ação pedagógica individualizada.

A ênfase aos postulados do professor reflexivo na Formação Continuada de Professores encaminha de certa forma uma culpabilidade do professor ao não conseguir resolver os problemas que assolam a educação. Ainda segundo Facci (2004, p. 67), traz ao debate uma questão apontada por Perrenoud (1999), de que há uma incerteza sobre qual o propósito central da formação do professor reflexivo, pela aquisição de competência e pela tarefa de desenvolver nos alunos também as competências e essa incerteza, diz o autor, “vamos para a escola para adquirir conhecimentos ou desenvolver competências?” e que aponta como solução, “passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento”, é visível a relação do trabalho docente com a prática de vida do aluno.

A formação reflexiva do professor dá a conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem ‘aprender a

aprender'. O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele que, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo 'ensinar' passa a ser substituído por 'construir'. (FACCI, 2004, p. 74).

Essa influência neoliberal do novo modelo formativo para professores e alunos abranda a tarefa de que o ensino dos conhecimentos precisam ser apropriados, e passam a enfatizar a criança e o respeito as individualidades, e o professor e os conteúdos vão segundo plano. Nessa perspectiva, “o aluno deve, portanto, construir seus conhecimentos, guiados por seus interesses e suas necessidades” (FACCI, 2004, p. 84). Confirma-se então a desfiguração da imagem e da ação do professor, que precisa aprender a ser 'reflexivo' e tem ainda que acreditar que os alunos conseguem ter consciência dos problemas e suas soluções, e o pior é ainda acreditar que as soluções de cooperação e solidariedade pensadas na escola, são soluções para que se tenha uma sociedade solidaria e fraterna como se a “escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. (Idem).

Na ênfase da pedagogia das competências a formação continuada de professores deve ser conduzida pela troca experiências dos docentes e de fato foi esse o formato prioritário com o qual foi conduzido o “Programa Horas de Estudo”, nos relatos dos professores, são períodos nos quais não se recordam de cursos de formação, portanto, se confirmam as idéias de que a prática gera o conhecimento do professor, que assume o espontaneísmo pragmático sem uma reflexão crítica a partir de pressupostos teóricos.

Segundo Facci (2004, p. 91), o modismo do construtivismo se impõe como novidade e seduz os professores inicialmente influenciando a partir de três características: por se intitular um modelo crítico de educação; por trazer respostas concretas sobre o que fazer no dia-a-dia e por ter prestígio científico como a teoria de Piaget.

A ação docente precisava ser aprendida na experiência sobre a prática e considerar o espontaneísmo como central, é aprender a ser o professor que espera a maturação biológica dos alunos e enfatizará a interação dos alunos com o meio, caracterizando uma adaptação à realidade que se faz por assimilação e acomodação, “assimilar significa incorporar as coisas ou pessoas á atividade própria do sujeito no sentido de integração das estruturas prévias; acomodar é reajustar as estruturas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação pelas estruturas do sujeito” (FACCI, 2004, p. 97).

Assim, também foi incorporada na Formação Continuada a prerrogativa de se transformar em um professor que se adapta para ajustar-se aos desafios postos pela realidade e manter o equilíbrio entre assimilações e acomodações extraídas da prática de suas próprias experiências, e

de maneira controversa esse período foi para os professores de Educação Física como o momento no qual criaram uma proposta pedagógica e contraditoriamente, mesmo tendo sido postulado pela valorização das experiências docentes, foi negado da forma mais perversa, pois esse trabalho foi suplantado pela proposta dos consultores externos, oriundos das instâncias de formação (universidade), impostos à educação básica, desconstruindo todo o discurso da valorização dos professores, o que confirma desconexão entre discursos e práticas da Formação Continuada de Professores no Município de Aracaju.

Os professores na rede Municipal de Aracaju balizados pela perspectiva construtivista que o afasta da tarefa educativa quando o coloca como mediador do processo de apropriação do aluno das ferramentas do aprender a aprender desprovido de conhecimentos precedentes e os professores acabam sendo colocados em uma “posição descartável ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo de apropriação do conhecimento” (FACCI, 2004, p. 130), promovendo ou permitindo o esvaziamento do trabalho do professor.

Quando relegamos a segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos, são abandonados na prática pedagógica, parece que fica um ‘vazio’ entre o significado da prática docente – que deve ser ensinar – e a implementação de um trabalho que realmente conduza ou permita que o aluno faça parte do gênero humano. (Idem, p. 132).

A Formação Continuada de professores por sua vez também se desfigura quando não se tem claro qual a função social do trabalho docente mediado pela vulnerabilidade de ações imediatistas, espontâneas, instáveis e isoladas.

A outra Base Pedagógica presente na realidade da rede Municipal de Educação de Aracaju abarca na maioria do tempo a Pedagogia Histórico-Crítica que identificamos em três dos períodos citados, tanto mediante o processo formativo dos professores no “Programa Horas de Estudo”, quanto nas produções de Organização do Trabalho Pedagógico de ordem mais geral como as Diretrizes Curriculares e as específicas na área da Educação Física, constatamos como característica central a adoção do diagnóstico da realidade da educação na rede municipal e isso se repete em todas os períodos através da utilização de seminários de verificação da realidade a partir dos professores e a abertura das linhas de ações seguintes balizados por essa realidade, verifica-se que há uma certa lógica de historicidade presente no processo e que significa que as ações seguintes são mediadas pelo já existente.

Apontamos na tese a proposição de Formação Continuada de Professores articulada à necessidade da qualificação a partir da Pedagogia Histórico Crítica, pois se apresenta de forma

coerente como a possibilidade da perspectiva de uma educação tendo em vista o projeto de transformação social a partir da implementação de um trabalho docente socialmente útil ao gênero humano em sua máxima expressão para além da lógica do capital. Convém destacar que seu desenvolvimento no “Programa Horas de Estudo”, e nas produções teórico-metodológicas ainda apresentou uma lacuna, que foi a oferta de formação teórica aprofundada, pois não identificamos muitos cursos, mas as ações que operacionalizaram tinham mediação entre a realidade, a ação dos professores e as bases explicativas do trabalho do professor, porém ainda carecem de estratégias mais longitudinais de formação.

No primeiro período em que foi adotada a Pedagogia Histórico Crítica na rede Municipal de Educação de 1989 a 1992 nas Diretrizes Curriculares foi citada a contribuição de Dermeval Saviani, mas, não houve ainda uma referencia quanto a base teórica da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski e quanto as duas produções específicas da Educação Física nessa linha teórica associam a Pedagogia Histórico Crítica, a Psicologia Histórico Cultural e a Metodologia Crítico Superadora.

Na opção pela Pedagogia Histórico-crítica erguem-se quatro pilares articulados, sobre os quais os documentos elaborados pelos professores se tornam evidentes, que são: a) a base de uma ação docente crítica na *perspectiva da transformação social* vislumbrando o socialismo; b) a aplicação do método da *prática social* de Dermeval Saviani para a apropriação do conhecimento pelo aluno; c) A Psicologia Histórico-cultural na *compreensão sobre os processos mentais* que os sujeitos socialmente humanos se apropriam da realidade e d) A adoção da Metodologia Crítico-superadora na Educação Física.

Assim a proposição de Formação Continuada de Professores ao aprofundar a qualificação do trabalho docente deve estruturar-se nas contribuições teóricas dos quatro pilares verificados na realidade educacional de Aracaju, cumprindo assim o avanço na articulação entre teoria e prática.

Na proposição de Formação Continuada de Professores desta tese apontamos a necessidade da influência da Pedagogia Histórico Crítica, mediante a associação da base teórica do Materialismo Histórico dialético que imprime na educação um Projeto histórico de sociedade para além do capital tendo em vista o socialismo real, colocando o professor e os alunos em um patamar de sujeitos historicamente determinados, mas capazes de realizar sua mediação sobre o mundo e viabilizar uma outra forma societária para atender as necessidades. Convém destacar que a adoção da Pedagogia Histórico Crítica no “Programa Horas de Estudo”, ainda careceria de estudos e apropriações aprofundadas que possibilitassem compreender a centralidade da proposta e da relação conteúdo e forma que devem ser expressos na ação docente para implementá-la.

Essa base explicativa para a ação docente situa o ato educativo na perspectiva de que a “escola, os professores e os conteúdos escolares são, a todo momento, reafirmados como imprescindíveis para que a classe trabalhadora seja instrumentalizada, desalienada, e que isso pode acontecer com o acesso ao conhecimento científico” (MALANCHEN, MATOS E PAGNONCELLI, 2012, p.73)

A reafirmação do valor do professor a partir da pedagogia histórico-crítica alcança o nível da retomada da satisfação e realização dos professores da rede Municipal de Educação de Aracaju e nas entrevistas afirmam o quanto esses momentos foram importantes para a motivação de novamente realizar um trabalho que de fato tem apropriação para realizar.

Outro ponto que encaminhamos como referência para o aprofundamento da Formação Continuada de Professores está em situar a educação como fenômeno importante para viabilizar as bases para a transformação social a partir da mediação de que o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo é a prática social do homem fundamentada no conceito de práxis fundindo teoria e prática, “a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” e essa perspectiva dialética “não permite pensar que as questões escolares são o limite de uma atuação pedagógica transformadora” (BATISTA E LIMA, 2012, p. 25).

Uma proposta inspirada no método da economia política de Marx, Saviani (2008, p.142), define o movimento do conhecimento como uma passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, isto é, “a passagem da síntese à análise pela mediação da análise” o que configura para a educação não um fim em si mesmo, mas assumindo a mediação no seio da prática social global.

Na idéia propalada pela pedagogia do Aprender a Aprender o aluno é um ser de espontaneidade e as soluções aos problemas se dão por um sujeito em sua individualidade e na Pedagogia Histórico-crítica,

Não devemos acreditar, no entanto, que o aluno deva fazer tudo pela sua própria escolha, pois, como alerta Saviani, ‘isso não corresponde a realidade humana’. É necessário diferenciar o ‘aluno empírico’ do ‘aluno concreto’, pois os interesses do aluno empírico não necessariamente correspondem aos interesses do aluno concreto. **O aluno concreto é a síntese de múltiplas determinações, definidas enquanto relações sociais.** [grifos nossos] (BATISTA E LIMA, 2012, p. 29).

Na Formação Continuada de Professores a relação professores e alunos deve ser tratada tendo em vista a apropriação do conhecimento sobre o trabalho educativo que concebe, “o homem como sujeito que é capaz de apropriar-se daquilo que a humanidade foi criando ao longo

da história que nestes termos poderíamos chamar de essência humana histórica e socialmente criada, e objetivar-se como sujeito da história” (OLIVEIRA apud BATISTA E LIMA, 2012, p. 3).

O método da prática social, nesse caso, não se expressa na formação continuada como um instrumento técnico, mas como uma mediação entre conteúdo e forma, elaborando um caminho para a estruturação da apropriação dos alunos e dos professores sobre a realidade na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica apresentado por Saviani (1985) e adotado e desenvolvido nos estudos de Gasparin (2002), propõe que o *método da prática social* tem cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A PRÁTICA SOCIAL é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A Prática Social será alvo da PROBLEMATIZAÇÃO, e este é o segundo momento do método, onde os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução serão consideradas em relação à prática social a partir da luta de classes e vislumbrando a transformação social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. (LIRA, 2008, p. 79-80).

A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social é o terceiro momento do método, o da INSTRUMENTALIZAÇÃO. Neste momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação seja pela transmissão direta ou pela indicação de meios de investigação. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana. (Idem)

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e instrumentalização é realizada como CATARSE, sendo este o quarto passo do método. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. (Idem)

O retorno do pensamento à PRÁTICA SOCIAL seria o quinto momento, ou seja, é a construção do conhecimento sintético sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos. Este diálogo que acontece o tempo todo deve contribuir para que o pensamento persiga o seguinte caminho: “primeiro, perceber e denotar; segundo, intuir e conotar; terceiro, raciocinar e criticar; e quarto, sentir e criar”. A prática social referida no primeiro e no último momento do método didático é e não é a mesma, pois a

compreensão desta passa por uma alteração qualitativa. Esta é nossa intenção política alterar significativamente o trabalho pedagógico na perspectiva da educação emancipatória. (Idem).

Outra influência que apresentamos na proposição da Formação Continuada de Professores está na mediação é a Psicologia Histórico-Cultural, citada nos últimos documentos produzidos especificamente na área da Educação Física, e para a qual o homem parte e se origina nas relações sociais e a partir da formação social da mente pela via da apropriação da cultura. Nessa perspectiva entendem o “professor como um profissional imprescindível para a internalização de conceitos científicos por parte dos alunos” (FACCI, 2004, p. 133).

A Psicologia Histórico-Cultural tem sua base explicativa a partir da concepção de que o homem é um ser social e histórico e nesse aspecto propõem superar a clássica separação corpo e mente, e encaminhar o desenvolvimento humano social na apropriação da cultura, “desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1995 apud MARTINS, 2004, p. 150).

Ao articular as bases explicativas da Psicologia à Pedagogia se constitui a forma de compreensão que os professores têm para balisar a análise do que propor para que os alunos se apropriem do conhecimento. Nessa linha, os professores de Educação Física da rede Municipal definem nas duas últimas propostas elaboradas a adoção da Psicologia Histórico- cultural carece encaminhar aprofundamentos à Formação Continuada na rede Municipal de Aracaju considerando a aplicabilidade do conhecimento teórico que visa explicar como associar as ações teórico metodológicas imbricada pela teoria da neurociência que contribui para as ações dos professores em aplicação do processo de ensino-aprendizagem.

Explicitar a natureza social do psiquismo humano não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa muito mais do que isso. Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa. (MARTINS, 2011, p. 85)

Demarcando assim a tarefa complexa não apenas do acesso à cultura, mas, de sua apropriação e transformação mediante necessidades e interesses de sujeitos históricos.

A perspectiva da Psicologia Histórico-cultural inicialmente elaborada a partir dos postulados de que “tanto L. S. Vigotski quanto A. N. Leontiev buscaram os primeiros elementos

para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal” (MARTINS, 2011, p. 44).

A contribuição prevista nessa base teórica para a pedagogia lança a idéia de que o aprendizado se estrutura a partir da formulação de uma unidade denominada *Sistema funcional complexo*, composto segundo Martins (2011, p. 45), “por funções psicológicas superiores. Tais funções, que compreendem sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, são categorizadas como funções afetivo-cognitivas [...] operando em contínua unidade”, essa compreensão implica entender o movimento mental em vinculação e interdependência imbricados em uma totalidade ‘dinâmica’. Segundo Martins (2011, p. 75) o pressuposto dessa realização dinâmica só ocorre pela via da *atividade* e os distintos graus que ela impõe à unidades funcionais.

Na Proposição para a Formação Continuada de professores o acesso a aplicabilidade da Psicologia Histórico-crítica no trabalho pedagógico requer dos professores uma formação principalmente sobre as relações de comunicação no desenvolvimento da linguagem pela apropriação da cultura. Martins (2011, p. 81-82), apresenta a proposição de quatro teses que são o esteio do entrelaçamento entre o natural e o cultural no desenvolvimento humano, que quando ‘normal’ elas se apresentam de forma convergente e no desenvolvimento ‘anormal’ são divergentes e destaca a primeira tese que considera o reconhecimento da base natural das formas culturais do comportamento, que são os processos elementares de que dispõem as crianças ‘normais e anormais’, na forma como conseguimos captar o mundo; a segunda tese que é o funcionamento sistêmico das formas superiores de conduta, consistindo na tessitura de uma trama que aglutina formas de conduta e funções psicológicas com o desenvolvimento ‘normal’ e no desenvolvimento ‘anormal’ ocorre a troca de umas funções por outras em lugar de constituir uma unidade dinâmica; a terceira tese que apresenta a atividade mediada como base estrutural das formas culturais de comportamento que se materializa através do signo gerando o modo de operação mental em ações concretas do indivíduo e a quarta tese que é o domínio da própria conduta que se expressa pela insuficiência que o indivíduo apresenta em mobilizar os processos do seu próprio comportamento sobre as funções superiores.

Nesse conjunto a autora ainda observa que: a história do comportamento cultural é a história de transformações dos objetivos humanos em suas bases naturais; as funções complexas operam em rede intervicular e interdependente; a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora e o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e o domínio voluntário de si mesmo. (Idem).

Na apropriação da Psicologia Histórico-cultural pelos professores está a importância de tratar das mediações pelo trabalho docente sobre a formação das funções psicológicas superiores por parte dos alunos, e por que não dizer, que também os professores em muitos casos precisam desenvolver suas funções psicológicas superiores como pressuposto para a apropriação da realidade concreta.

Nessa linha, Martins (2011, p. 89) afirma que Vigotski se interessa em identificar o que promove o salto qualitativo que o psiquismo humano promove sobre as formas primitivas e apresenta algumas ações que pressupõe a tarefa dos professores em mobilizá-las que são: “fala, leitura, escrita, cálculo, desenho, pintura, produção estética, ética, científica e tecnológica [...] que são todos os comportamentos resultantes das apropriações do acervo de objetivações humanas, que são, por sua vez, produtos dos comportamentos humanos complexos”.

No domínio do trabalho docente essa contribuição teórica aponta a necessidade de mobilização de atividades para a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores e inicia destacando as **sensações**, entre elas apresenta as interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, assim como também das sensações intermodais e das sensações não específicas que se dá mediante a captação da realidade pelos órgãos dos sentidos (Ibid, p. 97). Sensações estas responsáveis por possibilitar o domínio e consciência de si mesmo, desde as percepções internas de cada indivíduo e a consciência sensorial do ‘esquema corporal’, até as sensações emocionais, revelando importantes fenômenos para mediação no processo de ensino aprendizagem mediado pelo professor.

Uma das contribuições importantes da teoria para educação e em específico para a Educação Física está em apontar a relação imbricada entre processos sensoriais e motores a partir da linguagem e do pensamento e a elaboração de novas conexões e sua respectiva transformação. O que por sua vez possibilita o autocontrole da conduta em direção ao pensamento por conceito.

Outra função psicológica superior citada por Martins (2011, p. 104), refere-se ao que Vigotski chama de **percepção**, responsável pela atribuição de significado às impressões sensoriais captadas do meio. Sobre esse fenômeno explica o mecanismo analítico-sintético, que é utilizado para ressaltar indícios essenciais e inibir indícios secundários, combinando os detalhes num todo apreendido (LURIA apud MARTINS, 2011, p. 104).

De forma complementar propõe a **atenção** como uma função psicológica superior que é “uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente [...] e retém a imagem selecionada na consciência” (Ibid, p. 113). Ainda segundo a autora na teoria há uma ênfase de grande condicionabilidade entre a atenção e o êxito da percepção e é a atenção que tem a fluidez

necessária para retomar o foco inclusive para fatos novos ou inesperados gerando assim a ‘atenção voluntária’.

Um fator de grande relevância entre as funções superiores está a **memória** que Luria (apud MARTINS, 2011, p.122) contribui como sendo a forma de “conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” e complementa dizendo que o “homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade”. Na teoria da psicologia Histórico-cultural é necessário avançar com a prevalência da memória voluntária sobre a involuntária através do pensamento abstrato.

Segundo Martins (2011, p. 132), o desenvolvimento da **linguagem** e do **pensamento**, enquanto funções superiores das mais complexas impede que se trate separadamente, trás como ponto central a palavra como matriz importante para o estabelecimento de conexões de ampla variabilidade. Importante ressaltar que este fenômeno social se inscreve no campo educativo como relevante signo de estabelecimento das relações com o meio pela via da comunicação nos processos interpessoais. Segundo Martins (2011, p. 150),

graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

E acrescenta que a linguagem e o pensamento é um ato social que possibilita que se compreenda a si mesmo e não apenas a comunicação com o outro. E “nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento mero conteúdo interno da linguagem” e que é no desenvolvimento do processo de generalização que o pensamento transita do geral para o particular e que a abstração se revela como um pensamento teórico se encadeia em conceitos como operações mentais conscientes (Ibid, p. 151). Está aqui, portanto, mais uma das tarefas do ato docente em mediar o desenvolvimento dos fenômenos necessários ao desenvolvimento humano para além das aparências.

Na contribuição de Luria (apud MARTINS, 2011, p. 154-155), apresentam-se cinco etapas no *processo de pensamento*, a primeira compreende-se a tarefa, as condições e os motivos, mas não dispõe de soluções, a segunda se evita respostas impulsivas e se busca a

origem e análise dos problemas, a terceira é a capacidade de selecionar uma alternativa e elaborar um plano de execução da tarefa, a quarta, busca definir métodos e operações do esquema estratégico, que significa o momento operacional do processo no qual se mobiliza a apropriação dos signos culturais enriquecendo o ato mental e por fim, a quinta onde se processa a solução ao problema e para o qual se realizará a verificação das soluções, aqui se revela o raciocínio lógico e a identificação se a solução não for válida entra em novo processo de busca.

Tratando de outra função superior a **imaginação** inscreve-se no aspecto de que experiência sensorial prévia é suplantada, embora que nela encontre seu ponto de apoio, em muitos casos se produz novas imagens alterando as anteriores, inclusive alterando as conexões. Segundo Martins (2011, p. 180),

Na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação e, com a participação dela, edifica-se a atividade especificamente humana, operante tanto na transformação da natureza quanto na própria construção da subjetividade do indivíduo.

Na contribuição teórica Histórico-cultural se destaca a importância de que os processos de imaginação tratem com os conteúdos escolares de modo a se libertar do imediatismo das experiências particulares e ressalta que “a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (Ibid, p. 186).

No desenvolvimento dos processos educativos de formação das funções superiores mostra a afinidade entre o desenvolvimento da imaginação, linguagem e pensamento a partir da formação dos conceitos nos processos imaginativos utilizando-se de operações imprescindíveis de “análise e síntese, comparação, generalização e abstração [...]” que mais adiante se destacam “esquematisações, aglutinações, tipificações” responsáveis pela articulação entre idéia, conceitos e juízos. (Ibid, p. 187).

E por fim destaca-se a relevância da função superior inscrita no campo **afetivo** expresso na forma de **emoção e sentimento** capaz de elaborar a unidade afetivo-cognitiva, conforme explicitação anterior as funções superiores já citadas aqui estão envoltas nos aspectos cognitivos, mas prescindem para sua efetivação dos fatores afetivos que unem sujeito e objeto. Como contribui Martins (2011, p. 192), “sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto* à

vista da sua concretude”, porém essa relação só se torna possível mediante a “emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa”.

Nessa linha de raciocínio destaca-se que,

[...] o papel da internalização de signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não *sente* simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos.

O desafio do trabalho dos professores na mediação da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural está em mediar as ações entre sujeitos históricos na apropriação dos conhecimentos da cultura viabilizando nesse processo o desenvolvimento humano pela via dos processos psicológicos superiores em sua máxima expressão que se pauta na unidade entre as apropriações cognitivo-afetivas no cerne das relações dos sujeitos que constroem sua história embora não a façam como a querem, mas, de acordo com as possibilidades reais saber discernir os problemas e elaborar estratégias de ação na vida concreta.

No que concerne à Formação Continuada de Professores em específico na Educação Física propomos o aprofundamento da Metodologia Crítico-superadora⁷⁷ o ponto central da proposta é a opção já articulada na época com a associação dos postulados da Pedagogia Histórico-crítica como se pode observar no trecho extraído da obra em que aponta o debate sobre o currículo e a apropriação do saber sistematizado chamando a atenção para o valor do processo do conhecimento científico,

Para Saviani (1991:26) o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e seqüenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o "saber escolar é o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão - assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Nesse aspecto constatamos algumas regularidades que vem sendo mantidas no debate que são tanto da Pedagogia Histórico-crítica quanto da Psicologia Histórico-cultural e que mantém a

⁷⁷ A referencia teórico- metodológica publicada na área da Educação Física em 1992 e que encaminha uma proposta para a Educação Física escolar para além da perspectiva da aptidão física e centralizando a proposta denominada ‘Cultura Corporal’ que se sedimenta na área como alternativa importante para a emancipação humana do domínio do capital.

simbiose de projetos não somente educativos, mas assume outro patamar de proposição que se insere no Projeto Histórico de sociedade na educação.

Além de trazer ao debate e associar ao que defendem especificamente na Educação Física se destaca o acesso a cultura como forma de apropriação do mundo pelo homem e sua condição de se fazer humano considerando-o como sujeito histórico sem perder de vista a luta de classes como mediação da apropriação do conhecimento.

Alguns pontos são destacados na obra, que aqui ressaltamos no intuito de que a partir da Formação Continuada de professores acessem os elementos do seu trabalho e uma das questões destacadas na obra refere-se à articulação entre os elementos da organização do trabalho pedagógico que se expressam nos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação para a mediação do trabalho dos professores de Educação Física.

Quanto aos objetivos do ensino da Educação Física, contribuem no sentido de alertar que estes estejam vinculados à prática social mediados pela lógica da luta de classes e tendo em vista a transformação social com a articulação dos elementos da cultura corporal assentada na perspectiva do tratamento metodológico na relação com os conteúdos de ensino da Educação Física. Sobre os conteúdos de ensino alerta aos professores quanto a seleção dos conteúdos e sua ‘contemporaneidade’ para garantir aos alunos o conhecimento do que há de mais moderno no mundo contemporâneo, nessa linha de análise ressaltam o acesso a cultura e a ciência pelas classes populares. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19).

Outra análise empreendida na obra ressalta “a relevância social do conteúdo [...] vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social”. Nesse sentido, aponta, o quanto sujeitos situados social e historicamente se mantêm inter relacionados aos conteúdos veiculados no meio educativo e o quanto que isso influencia na forma como se apropriam e dele fazem uso na vida prática. (Idem).

Além da contemporaneidade e da relevância social dos conteúdos também enfatizam o “princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno”, considerando a distribuição pelos anos de escolarização que remete aos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano. (Ibid, p. 20).

Nos postulados metodológicos indicam a organização e sistematização tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos e apontam o “confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola” e nesse sentido, ainda destaca, entre outros fatores pelo “trato do conteúdo desenvolvendo a

noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico”. (Ibid, p. 20-21).

Na perspectiva metodológica o conhecimento é tratado “de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” e estabelece a conexão entre o ato pedagógico e o desenvolvimento do pensamento teórico no aluno como forma de compreender a realidade cultural. Observa-se a aproximação com a referencia teórica da Psicologia Histórico-cultural inclusive trazendo na obra a contribuição de Leontiev na relação homem cultura. E quanto a estruturação metodológica, o Coletivo de Autores (1992, p. 64) e com a finalidade apenas explicativa, dividem a aula em 3 fases contínuas e articuladas,

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

O trato metodológico, previsto pelo Coletivo de Autores (1992), aponta a análise do sentido/significado do conteúdo nas relações sociais; que o aluno deve ser orientado para que no conteúdo se apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito e que essas experiências devem proporcionar a ampliação de referências que levem o aluno a compreender e explicar a necessidade para nela intervir.

E quanto a avaliação encaminham o trabalho do professor não como julgamento e classificação de alunos, mas, como fenômeno que “está determinado também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica” (Ibid, p. 69).

Assim apontamos as Bases Pedagógicas sobre as quais precisam ser alçadas as proposições de Formação Continuada de Professores de Educação Física na rede Municipal de Educação de Aracaju.

Os encaminhamentos das proposições de Formação Continuada de Professores a partir dos nexos e contradições das *Bases Estruturais* deve-se trazer ao debate as condições de trabalho, valorização e remuneração de professores como também, implementar, uma sólida formação humana que abarque a consciência dos profissionais do magistério na sua tarefa de educar as novas gerações.

Na indicação dos professores ao sugerir como deveria ocorrer a Formação Continuada de Professores é declaradamente explícita a necessidade envolver os professores, ouvi-los em suas dificuldades e necessidades e a retomada da organização coletiva, como se pode observar na fala das professoras “Uma das coisas seria voltar a conversar com o professor novamente, que isso deixou de existir, já não tem mais e isso faz uma diferença muito grande” (P2) “e ouvir as propostas que os professores fizessem e os professores tem que estar envolvidos” (P3) e “a gente perdeu a noção do que é o outro, a gente vive num mundo isolado dentro de casa e quer levar esse mundo isolado pra todo lugar” (P1).

Observamos em síntese que os seminários de diagnósticos e os cursos recebem atenção dos entrevistados, como também chamam a atenção para a necessidade de se pensar em articular uma formação continuada mais aprofundada na forma de especialização associada com as Instituições de Ensino Superior.

Na opinião da Secretária de Educação a única forma de organizar o “Programa Horas de Estudo” seria a obrigatoriedade da participação dos professores da rede pública nos processos de formação continuada porque somente motivação não funciona. E o coordenador de Educação Física aponta a necessidade de reformar a proposta pedagógica e associar ao aprofundamento da formação continuada de professores.

Em meio às agruras da submissão da educação da maioria da população brasileira há uma política de injustiça que coloca em primeiro plano a lógica do acúmulo do capital em detrimento do ser humano, o que implica a redução das possibilidades de que a educação de fato seja devidamente financiada. Assim precisamos enfrentar nas Bases Estruturais que regem a Formação Continuada um conjunto de ações em prol das condições estruturais e pedagógicas do cotidiano educativo, da valorização para além do discurso em que o Piso salarial dos Professores no Brasil anda massacrado, investimento financeiro que permita a superação da idéia de que formação é troca de experiência apenas sem proposta de aprofundamento do domínio do próprio trabalho.

O enfrentamento dessas condições é exigência anterior a qualquer proposta na qual se discuta ‘qualificar o professor’ para a execução da docência, que vai além da responsabilização dos professores quanto aos insucessos educativos que assolam o nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular, (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. (DUARTE, 1992, p. 7-8).

A possibilidade de superação das condições sobre qualificação da educação perpassa a contribuição de Marx nos Manuscritos Econômico-filosóficos que postula a perspectiva de que “o trabalho não produz apenas mercadorias, mas produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria” (Marx, 2008, p. 80) e nessa linha de argumentações compreendemos que historicamente as possibilidades são construídas na dinâmica da atividade humana.

A atividade humana produtiva instaurada num processo de alienação na sociedade do capital tem também por sua vez, gerado a necessidade de superação da alienação do trabalho do homem social em sua existência humana ao aliar o trabalho como seu constituinte, e que segundo Mészáros (2006, p. 117), é o trabalho inscrito no marco histórico,

A base mesma da existência humana e de todos os atributos humanos é a atividade produtiva dotada de propósito, que tem, como já vimos, uma prioridade relativa sobre o conceito de homem, se não pudermos apresentar o trabalho num marco histórico, mostrando o processo efetivo pelo qual a atividade produtiva dotada de propósito *se torna* trabalho assalariado (ou “trabalho alienado”), não teremos nenhum fundamento para vislumbrar uma superação.

A elevação do trabalho como possibilidade rica de superação das condições da vida humana insere-se como um dos elementos importantes para a transformação social que não se dá sem mediação do trabalhador não alienado.

A atividade humana produtiva, ou seja, o trabalho, aqui tratado na forma de trabalho docente, deve desafiar a ordem do capital sobre a sociedade, compreendendo que “o **crescente valor** do mundo das coisas’ ao preço da ‘**desvalorização** do mundo dos homens’ é passível de ser superada” (MÉSZÁROS, 2006, p.118).

O trato investigativo desta tese insere-se na contribuição para a estruturação das formas de superação das condições que atualmente ainda perpassa o trabalho pedagógico em sua forma

mais perversa de ‘desvalorização do mundo dos homens’, primeiro negando ao trabalhador a apropriação dos meios de humanizar-se no trabalho pela qualificação que em consequência nega às classes populares o acesso ao conhecimento elaborado que é a forma de se apropriar do verdadeiro ‘mundo dos homens’, assim precisamos desencadear a concepção de trabalho que abarca,

o trabalho, em sua ‘forma sensível’, assume sua significação universal na filosofia de Marx. Ele se torna não só a chave para entender as determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também o centro de referência de sua estratégia prática apontada para a superação real da alienação capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p. 86).

E os processos de superação da alienação compõem um todo articulado ao projeto educacional que defende a superação das condições de existência e a estruturação de uma sociedade para além do capital, considerando as agruras impostas à educação pública.

No intuito de responder à hipótese desta tese de que o Programa de Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Aracaju não apresenta articulação clara entre as diretrizes que fundamentam a Formação Continuada de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico para a realidade da escola pública, organizamos as constatações sobre a realidade em três linhas de exposição dos dados concretos. A primeira linha refere-se às *Bases Epistemológicas* a segunda às *Bases Pedagógicas* e a terceira linha às Bases Estruturais nas quais se erguem as ações na rede pública, sejam elas implementadas pela SEMED sejam elas encaminhadas pelo coletivo dos professores.

Ao empreender as análises sobre a realidade ficou explícito quanto as *Bases Epistemológicas, Pedagógicas e Estruturais* que não há uma definição clara e articulada de Formação Continuada de Professores baseando-se no fundamento social da educação na proposta de que a escola pública seja o esteio de formação de uma grande parcela da população brasileira, a classe popular hoje atendida na escola pública na cidade de Aracaju (capital do Estado de Sergipe) compreendendo um total de 65,12% das crianças e jovens do Ensino Fundamental, cuja formação não corresponde ao propalado acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história pelo conjunto dos homens.

Porém resguardadas as condições específicas de cada produção de Organização do Trabalho Pedagógico constatamos que as produções teórico-metodológicas elaboradas pelo coletivo de professores da rede no “Programa Horas de Estudo”, especificamente aquelas alçadas em bases críticas quanto à lógica da sociedade do capital e, portanto, de educação como um dos

fenômenos que emana os processos de transformação social, em sua grande maioria foi arrefecida, e não se tornaram propostas assumidas pelos órgãos gestores e a SEMED explicitamente negou essa produção ao não publicar o que havia sido elaborado como resultante dos professores que voltam suas proposições para a realidade da escola pública Municipal.

Assim constatamos que para encaminharmos o debate sobre a qualificação da educação pela via da Formação Continuada é necessário ir além da idéia de apropriação dos instrumentos de manipulação do “trabalho docente” pelos professores para alcançar a superação da alienação do trabalho mediadas pelas categorias da prática pedagógica comprometida com a formação da nova geração na perspectiva da conquista do gênero humano.

Em contraposição ao esvaziamento do tempo/espço do “Programa Horas de Estudo” para a Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Educação, reafirmamos a contribuição da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que propõe a urgência da implementação de uma política de valorização e profissionalização dos educadores em nosso país, que assim explicita-se no enfrentamento de grandes problemas educacionais. E nas contribuições de Freitas (2012, p. 94), destaca a necessidade de uma,

Política pública de Estado à **formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação**, ou seja, há uma urgência ainda não seriamente enfrentada no estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores. **[grifos nossos]**.

Um enfrentamento dessa magnitude requer adotarmos princípios nos quais se devem erguer as ações sobre a Formação Continuada de Professores e ainda segundo a autora esse processo conjunto deverá ser mediado de forma séria e urgente, e propõe quatro pontos importantes, o primeiro que a formação de professores ocorra de modo prioritário nas Universidades como locus que se viabiliza a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; o segundo de que haja a proposição de uma política de Formação Continuada para o aprimoramento dos professores, superando a sua mais atual versão de ‘certificação’ com a predominância da formação à distância sendo superada; o terceiro propõe a reestruturação da carreira docente superando a mediação apenas do tempo de serviço e titulação e o quarto a recuperação da dignidade do trabalho docente pela implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional em sua integralidade “concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente” (Ibid, p. 94-95).

É um fato lamentável, mesmo com a aprovação do FUNDEF em 1997 e do FUNDEB em 2007 ainda continuam os professores a não receberem o Piso Salarial Nacional e sem Formação Continuada qualificada, na maioria dos Estados e Municípios e ainda são submetidos a condições de trabalho degradantes.

Atualmente identificamos que 82,2% dos docentes da educação básica no Brasil, conforme dados do IBGE 2015, estão na educação pública e estes têm sido ‘responsáveis pela educação’ oferecida a crianças e jovens, cujas condições de formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização e remuneração dos professores não tem sido tratados com a seriedade que requer o trato de fenômeno social de alto índice de comprometimento com o presente e o futuro do nosso país. E são estes os profissionais do magistério no Brasil que ao lutar por condições dignas de trabalho vêm sendo pisoteados pelo poder público com gestores que não somente ignoram as suplicas desses trabalhadores em inúmeras manifestações públicas de descontentamento e angustia na execução do seu trabalho, como também tem adotado uma postura de violência e desvalorização dos profissionais do magistério.

É necessário reafirmar a indignação da forma desumana como têm sido tratados os professores no Brasil, que hoje deveriam estar comemorando o 1º de maio com grande orgulho de poder contribuir com os desígnios do país através de sua nova geração, apenas constata com pesar mais greves e violências aos seus trabalhadores em educação pública. Citamos os últimos acontecimentos impostos aos profissionais do magistério em Sergipe na rede Estadual e em Aracaju na rede Municipal com indicativo de greve dos professores por não receberem o Piso Salarial e terem que conviver com condições degradantes de trabalho e os gestores adotam a postura de ‘não negociar’ como em todo país exposto em manchetes midiáticas “Greves de professores em SP, PR e Goiânia expõem crise na educação: Docentes pedem por reajuste salarial e melhores condições de trabalho, mas respectivos governos se negam a negociar”, torna-se ponto comum não ‘negociar’ e lei é uma negociação?.

Como se pode observar, além de ignorar os profissionais do magistério e esvaziar a formação a mais recente de suas versões adota a extrema violência aos professores, isso ocorre no Estado do Paraná onde “Mais de 200 pessoas ficaram feridas, sendo que oito em estado grave, durante mais um episódio de repressão da polícia do Paraná a professores da rede estadual de ensino, que estão em greve e acampados no Centro Cívico desde segunda-feira 27.04.2015” e a Polícia Militar foi escalada pelo governador Carlos Alberto Richa (PSDB) e segundo a Secretaria de Segurança Pública treze pessoas foram presas (ASSAD, 2015).

Não foi diferente em São Paulo com Geraldo Alckmin (PSDB) e em “Goiânia, os professores municipais em greve também foram agredidos, durante uma assembléia da

categoria” e acaba com quinze pessoas feridas que entre outras coisas reivindica assistência médica, condições de trabalho e correção de salários.

Estas denúncias marcam o lugar de onde partem as nossas análises articuladas ao modo como o trabalhador tem sido tratado no Brasil e para deixarmos explícito o que temos a enfrentar, que não se circunscreve ao específico apenas, mas a teia de relações entre o geral e o singular e por entre inúmeras contradições particulares no trato com o trabalho docente.

Partindo da referência de Taffarel (2014, p.3), ao situar o trabalho e o processo de profissionalização,

Como vivemos no modo de produção capitalista, as relações estabelecidas na formação e atuação profissional são dentro da lógica do capital, onde o trabalho encontra-se subsumido ao capital. Dentro desta lógica vamos encontrar, no percurso formativo dos profissionais, a pedagogia das competências (RAMOS, 2009), que anula o conhecimento clássico para dar ênfase ao desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento experiencial, cotidiano, exigindo habilidades para o exercício de determinadas funções, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no desempenho profissional.

A contribuição apontada pela ANFOPE para enfrentarmos o que se instaurou no Brasil marcando um grande ‘atraso histórico’ da Educação Pública e consequentemente da população que deveria ser beneficiada, é necessário implementar ações tendo em vista atingir dois pontos importantes para a efetivação de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, uma delas é a efetivação como “Política de Estado” e não de Governo, de modo a garantir a elevação do PIB investido na educação e projetar ações que tenham continuidade e consistência suficientes para realizar a regulação e avaliação das instituições públicas e privadas, com ênfase de que os recursos públicos sejam destinados às instituições públicas.

As ações que perspectivamos inscrevem-se no embate de projeto históricos entre os desígnios do capital para manter a alienação,

pela via da desqualificação na formação escolarizada, nos seus processos de qualificação acadêmica e de formação e atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão: a) pela negação do conhecimento científico – o esvaziamento da função social da escola; b) pelo estabelecimento de consensos em torno de concepções de formação – para a competitividade, para o mercado, para as competências, para o individualismo; c) pelos consensos, via exclusão dos movimentos sociais e pela coerção, criminalização dos movimentos de luta; d) pela avaliação controlada ideologicamente; e) pela regulamentação e regulação da atuação profissional; f) pela criação de conselhos de caráter

privatista; g) pela ausência de referência ao projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista rumo ao comunismo. (ANFOPE, 2014).

Sem partir dos pontos cruciais não se pode sequer tratar de qualificação profissional, Formação Continuada, profissionalidade, entre outras expressões que sozinhas não dão conta de explicar, muito menos, caminhar para efetivar-se em um ponto de irreversibilidade suficiente para possamos atingir uma condição favorável à colocação do humano no centro dos debates sobre educação.

Para tanto uma longa estrada ainda precisa ser percorrida para alcançar a superação da realidade concreta que assola a Educação Nacional no bojo de suas contradições que precisam ser alçadas na compreensão dos professores na luta pelas condições de sua existência como ser social.

A contribuição de Taffarel (2014, p. 6) aponta a necessidade do enfrentamento estratégico sobre seis eixos adotados para a destruição da educação e do ensino no Brasil, na América Latina e no Mundo, e diz, sobre o primeiro eixo a ser enfrentado é o da “adaptação e acomodação ao capitalismo” que o país tem adotado nos documentos de referência a educação com uma política de “desenvolvimento com o fim da pobreza e com segurança” nessa perspectiva tem se pautado os discursos pós-modernos que não oferecem resistência e muito menos referência e que apenas confundem e propõem “humanizar o capitalismo” “fazer o possível”. O segundo eixo a ser enfrentado é o da “desresponsabilidade do Estado (ineficiente e perdulário)” que marca hoje a conquista de “parcerias privadas e amigos da escola” que tem sido apontado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que as atividades das ONG’s tem sido um dos fatores de destruição dos serviços públicos. O terceiro eixo a ser enfrentado é da “cooptação dos sindicatos, partidos e organizações dos trabalhadores” que têm sido chamados a aplicar junto com pais, alunos e comunidade os “orçamentos participativos” em políticas que destroem a educação. O quarto eixo proposto refere-se ao rebaixamento dos conteúdos escolares a “educação dos mínimos” resultando na desinstrução dos filhos da classe trabalhadora com “discursos, argumentos e práticas pedagógicas altamente alienantes e alienadoras”. O quinto eixo para enfrentamento é a “regulação da educação guiada pela Lei do Mercado” tratando a educação como mercadoria altamente lucrativa e o sexto eixo a ser enfrentado é a “quebra do sistema nacional de educação” com a justificativa de que os recursos não são suficientes para mantê-lo e cita que “usam o ensino fundamental (1º a 9º ano) para justificar a aplicação prioritária de recursos contra o “caro e ineficiente” ensino superior” contribuindo assim para o

desmonte de um atendimento articulado que deveria propor a educação do país desde a educação básica ao ensino superior em bases sólidas e compondo o Projeto de Formação para o país.

A consciência de que perspectivamos uma sociedade cuja superação da desigualdade humana seja o cerne das ações educativas articula-se a proposição de que a ação educativa está além das ações de um trabalho pedagógico instrumental e alcança a ação de sujeitos humanos em processo de apropriação das objetivações e participe da história e para tal nos respaldamos em Taffarel (2014, p. 12) de que “São as condições objetivas colocadas à humanidade que permitem o seu desenvolvimento humano, permitem a construção da subjetividade humana, a construção do sistema axiológico dos seres humanos” e a categoria dos professores tem essa possibilidade emanada na natureza do seu trabalho, o “trabalho educativo”.

Ao tratar da problemática da Formação Continuada de Professores insistimos pela investigação científica que se pauta na luta consistente de reestruturação da lógica da formação humana, para além das proposições do capital, devem enfrentar segundo Taffarel (2011), junto com o que tem sido postulado pela ANFOPE de que para a,

[...] formação de professores no Brasil é necessário defender uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação [...] articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira. É necessário incentivar e articular ações para o enfrentamento dos demais problemas educacionais que, no seu conjunto, contribuem para os baixos índices educacionais no Brasil, como o são o financiamento, o aparato jurídico, a gestão educacional, a base teórica dos currículos, O Sistema Nacional Articulado de Educação e, a organização dos trabalhadores em educação.

Como contribui Marx apud Lukács (2003, p. 133), “Não se trata do que este ou aquele proletariado, ou mesmo todo o proletariado, imagina em dado momento como fim. Trata-se do que ele é e do que, de acordo com esse ser, será historicamente coagido a fazer”, para então lidar com a realidade complexa não como um ‘micro cosmo’ como se tudo fosse possível naquele espaço em que as ‘situações de conflito’ são apaziguadas sempre com soluções idealistas e geram as ‘suas certezas’ descoladas da realidade, do mundo exterior e não tivesse que responder a formação para a vida concreta.

A perspectiva apresentada propõe encaminhamentos para o avanço qualificado da Formação Continuada de Professores e deve prevê as devidas articulações para a superação consciente do modo do capital como expressão máxima da luta de classes imbricada na vida e mantendo estreita relação capital-trabalho e a perspectiva para a educação brasileira. Assim,

[...] as diretrizes de formação de educadores não podem estar desarticuladas de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais, o que significa considerar a transição entre o capitalismo para o modo de vida comunista (MARX, ENGELS, LENIN, TROTSKY, 2008). Esta transição não se dará sem alterações na infra e na superestrutura da sociedade onde se expressam a luta de classes, ou seja, a luta que estabelece nexos e determinações entre as relações capital-trabalho, bem como, de referências que coloquem a educação para além da lógica do capital (MESZAROS, 2005 apud TAFFAREL, 2011).

Essa referência de perspectiva no ser humano demarca as bases sobre as quais a relação sociedade e educação, alargam-se e tomam forma nesse estudo sobre Formação Continuada de Professores, apontamos significativamente para a superação da alienação no âmbito do trabalho docente de forma que a possibilidade de construção e reelaboração histórica, seja tomada, como um ato eminentemente humano.

Os trabalhadores em educação da rede pública no Município de Aracaju estão hoje lutando pela valorização de sua atividade e nesse particular processo a relevância da dinâmica relação entre os trabalhadores e o poder público se inscreve na perspectiva de que as lutas da militância no âmbito da educação estejam inseridas no processo de superação da lógica histórica nos marcos do capital sobre a Educação em geral compreendida como um fenômeno importante para o presente e o futuro do País.

A partir destas questões situamos os trabalhadores e a lógica do capital pautada nas novas exigências sociais, na qual a “classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada, mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados” (FRIGOTTO, 1998, p. 14). Com as dificuldades de inserção e manutenção nos postos de trabalho implica uma completa mudança da idéia de que costumeiramente circula na sociedade, de que a educação se justifica pela preparação para o trabalho, com essa situação o alerta recai na crise educacional marcada pela desintegração da promessa integradora⁷⁸ que previa a inserção do indivíduo pela via do mercado de trabalho, cuja consciência de classe e desalienação do trabalhador sequer tem sido reivindicada pela categoria.

Nesse sentido nos respaldamos em Marx e Engels (1979, p. 39-40) “O ser que produz história, só a faz pela satisfação das necessidades primárias o que resulta na elaboração da segunda via das necessidades sociais para além da sobrevivência” o que implica que a formação

⁷⁸ Para maiores esclarecimentos consultar a produção de Pablo Gentili (1995) que em sua obra trata da relação entre a crise do capitalismo contemporâneo e as consequências na crise da educação.

humana que perspectivamos para a categoria dos professores devem ser a base para que a educação básica da nova geração contribua para a superação da lógica do capital não como resultante automático de “caráter salvacionista pela via da educação” mas como um projeto histórico de sociedade que eleva o ser humano ao princípio máximo da lógica de vida.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Revista Pesquiseduca**. v. 1, n. 2, p. 151-156, Santos/SP, jul.-dez. 2010

ANFOPE. Disponível: <http://blogdaanfope.org/2013/04/07/lei-12-796-retrocesso-na-formacao-superior-do-magisterio/>. Acesso em: 18/09/2014.

MANIFESTO ANFOPE. **A educação tem quer ser compromisso prioritário**. Disponível: <http://anfope.com.br/plenaria-nacional-de-educacao/manifesto-da-plenaria-nacional-educacao/>. Acessado em: 06/12/2014.

ARACAJU. Manifesto dos Professores da rede Municipal de Educação de Aracaju. 2011.

ASSAD, Germano e TISSOT, Fabio. PM reprime protesto de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html. Acessado em: 01.05.2015.

ASSIS, Aniele Fernanda Silva de. **Política de formação continuada dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos ?**. Dissertação de Mestrado. UFPB: João Pessoa/PB, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Ana Paula. **A formação continuada na trajetória profissional de professores de educação física**. Dissertação de Mestrado. UFBA: Salvador/BA, 2008.

BATISTA, E. L e LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In.: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas/SP: Autores associados, 2012.

BIANCHI, Paula. **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. UFSC: Florianópolis/SC, 2009.

CAPES 2013 <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

CAPISTRANO, Naire Jane. O Lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (RE) construídos na formação continuada do PAIDEIA/UFRN. UFRN: Natal/RN, 2010.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.

CNTE. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 19/01/2013.

CORREIA, Sandra Cristhianne França. **Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE**. Dissertação de Mestrado. UFPE: Recife/PE, 2007.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino em Santa Maria (RS)**. Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria: RS, 2007.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. Dissertação de mestrado. UFES: Vitória, 2010.

CUNHA, Marcos Vinicius da. “Dewey, Escola nova e o construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização”. In: ALMEIDA, Jane Soares de (org). Estudos sobre a profissão docente. Araraquara, FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP: São Paulo, 2001.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 1992.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **Trabajo, escuela e ideologia**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do trabalho do professor?**. Campina-SP: Autores Associados, 2004.

FAGUNDES, Suéle Marques. **Educação continuada de professores de Educação física da rede pública de ensino do Distrito Federal e sua relação com a mídia-educação**. Dissertação de mestrado. UNB: Brasília/DF, 2010.

FATTORELLI, Maria Lúcia. **A Verdade: o jornal dos trabalhadores na luta pelo socialismo**. Disponível em: <http://averdade.org.br/2013/03/a-corajosa-maria-lucia-fattorelli/>. Acesso em: 13/06/2013.

FATTORELLI, M. Lucia e AVILA, Rodrigo. **Gastos com a Dívida Pública em 2014 superaram 45% do Orçamento Federal Executado**. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confirma-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>. Acessado em: 07.07.2015.

FRANCELINO, Kenia dos Santos. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de educação física**. Dissertação de Mestrado. UFES: Vitória/ES, 2010.

FREITAS, H. C. L. . Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1ed. Belo Horizonte - MG: Fino Trato Editora Ltda, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação Docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 24, nº 85, dez. 2003. disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28/02/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado: teorias em conflito**. In.: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. nº 37. Jan/abr , 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 320-339.

GOMES, Joe. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de educação física**. Dissertação de Mestrado. UFRJ: Rio de Janeiro/RJ, 2011.

GUIMARÃES, Mércia Maria Machado. **Formação continuada de professores de educação física da rede Estadual de Sergipe**. Dissertação de Mestrado. UFS: São Cristóvão/SE, 2009.

HERINGER, Dionésio Anito Teixeira. **Práticas de formação continuada de uma professora de educação física: ocultações, contradições e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. UFES: Vitória/ES, 2008.

IPEA. Boletim nº 58 – Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil. Rio de Janeiro, 2010.

KOSIK. Karel. **A dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política da educação do Banco Mundial para periferia do capitalismo**. Disponível em: <http://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educac2baao.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2012

LEPEL. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br>. Acessado em: 12 de dezembro de 2012.

LIPPI, Bruno Gonçalves. **Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?**. Dissertação de Mestrado. UFSP: São Paulo, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. e PAGNONCELLI, C. A Pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavél – PR. In.: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas/SP: Autores associados, 2012.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARTINS, Ligia Márcia. **Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sociohistórica**. Mimeo.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural**. Mimeo.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl e F. Engels. **Obras Escolhidas** - Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx ; [tradução e notas Nélcio Schneider ; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura**. 2013.

MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídiapedagogia na formação contínua de professores de educação física**. Dissertação de Mestrado. UFSC: Florianópolis/SC, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONCAU, Gabriela. **Revista Caros Amigos**. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br>. Acesso em: 18/02/2013.

NOVAES, Amanda Leite. **Panorama e perspectivas da/para formação continuada em Educação Física : caminhos da pós-graduação Lato sensu na Bahia**. Dissertação de Mestrado. UFBA: Salvador/BA, 2009.

SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Base conceitual sobre a formação de professores e militantes culturais. In: TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JUNIOR, C. L. e CALAVOLPE, C. (orgs). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esportes e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo : Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas-São Paulo: Autores associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SEMED. **Notícias Educação**. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br/>. Acesso em: 20/10/2012.

SINDIPEMA. Disponível em <http://www.sindipema.org.br/>. Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

_____. **Carta Aberta A População**. Abril, 2013a.

SOUSA, Fábio Cunha. **A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado. UFPE: Recife/PE, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. **Revista Rascunho Digital**: UFBA, 2012. Acesso em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>- 13 de março de 2012.

_____. Crônicas Esportivas: Jogos e a Lei do Piso. **Rascunho Digital**. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 15/09/2012.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In.: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

TPE. Movimento Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acessado em 21.12.2014.

VALENTE, Ivan. Chegou a hora de investigar a dívida pública da União. **Fundação Lauro campos**. Disponível em: <http://laurocampos.org.br/2009/08/chegou-a-hora-de-investigar-a-divida-publica-da-uniao/>. Acesso em: 18/02/2013.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXOS

ANEXO 1 – MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE

www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas

5 Metas

Conheça as 5 Metas do Todos Pela Educação e acompanhe o [monitoramento](#) dos dados.

- 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola**
Até o ano de 2022, 98% das [crianças e jovens](#) entre 4 e 17 anos devem estar [matriculados](#) e frequentando a [escola](#), ou ter concluído o [Ensino Médio](#).
[Mais sobre essa meta](#) [Números da meta](#)
- 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos**
Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.
[Mais sobre essa meta](#) [Números da meta](#)
- 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano**
Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.
[Mais sobre essa meta](#) [Números da meta](#)
- 4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído**
Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.
[Mais sobre essa meta](#) [Números da meta](#)
- 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido**
Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB).

www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=25#filtros

Quem somos • Indicadores • Participe • Reportagens TPE • Educação na mídia • Sala de imprensa • Projetos • Biblioteca • Contato

Página Inicial • Indicadores • 5 Metas

Todos Somos Educadores
Você também pode ser.

Regina coloca a Educação em seu dia a dia. Ela é uma educadora. Conheça as 5 Atitudes e seja também um educador: www.5atitudes.org.br

Indicadores da Educação

Nesta página você confere dados das 5 Metas do TPE e dados gerais de Educação. Selecione o indicador que deseja consultar, marque os grupos disponíveis e escolha as localidades para os quais existem dados apurados. Não deixe de consultar também o [Observatório do PNE](#), plataforma que acompanha os indicadores relacionados às metas do Plano Nacional de Educação.

Indicador ▾ 5 Metas - Meta 5: Investimento direto em Ed. Básica (% do PIB) [Saber Mais](#) [Nota técnica](#)

Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acessado em 21.12.2014

ANEXO 2

Entrevistas aplicadas aos professores, coordenadores de Educação Física e
secretária de educação da SEMED

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: MEDIAÇÕES DO “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”

Universidade Federal de Sergipe

Nubia Josania Paes de Lira

ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORES, COORDENADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SECRETÁRIOS(AS) DE EDUCAÇÃO

- 1** Exprese o que é para você política pública de Formação Continuada de Professores ?
- 2** Na sua opinião como esta política pública de Formação Continuada de Professores se delinea no plano Nacional, Estadual, Municipal E Local (escola)?
- 3** Relate detalhadamente o processo da política pública de Formação Continuada de Professores no Município de Aracaju, campo no qual você esteve inserida ?
- 4** Descreva detalhadamente o programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física no Programa Horas de estudo e a elaboração do caderno de conteúdos?
- 5** Analise se esta Formação Continuada de Professores contribui para a qualificação do trabalho pedagógico ? porque? como?
- 6** Sugira possíveis mudanças que posam superar as lacunas da política pública de formação continuada?

ANEXO 3 - MANIFESTO DA ANFOPE



Entidades que assinam este manifesto

(em ordem alfabética):

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

Cnte – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

Fóruns de EJA do Brasil

Protes-Federação – Federação de Sindicatos de Profissionais de Instituições Federais de Ensino Superior

UBes – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UBM – União Brasileira de Mulheres

UNE – União Nacional dos Estudantes




MANIFESTO

A educação tem que ser compromisso prioritário



Manifesto: a educação tem que ser compromisso prioritário.

As entidades que integram a Plenária Nacional da Educação – representativas de mais de quatro milhões de trabalhadores em educação dos setores público e privado, quase setenta milhões de estudantes secundaristas e universitários, e parcelas significativas dos movimentos sociais e educacionais – defendem o fortalecimento da educação pública, de qualidade, gratuita, laica, democrática, socialmente referenciada e isenta de quaisquer formas de discriminação, a serem ativamente combatidas.

Compreendemos que o estabelecimento da educação como direito de cidadania só se dará por completo por meio de amplo investimento direto na educação pública, capaz de prover os insumos requeridos para a progressiva construção de um novo paradigma educacional que tenha por objetivo maior garantir ao conjunto da população brasileira acesso pleno a uma formação integral e de qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades – da educação infantil à pós-graduação.

Para vencer esse desafio, que demandará anualmente, dentro de uma década, o investimento de 10% do PIB brasileiro, será inevitável enfrentar interesses de setores dominantes na cena política e econômica. A perspectiva de destinação de parte dos recursos provenientes do pré-sal à educação constitui, sem dúvida, um avanço importante, embora tímido frente às possibilidades existentes. Os montantes daí resultantes, contudo, serão absolutamente insuficientes para atingir os valores necessários. Ampliá-los, fortalecendo a capacidade de investimento social do Estado brasileiro, exigirá um duro debate que discuta novas fontes financeiras, tais como as que poderiam advir da definição de um novo marco regulatório para os *royalties* da exploração mineral, da aprovação de um Projeto de Lei que dê formato à cobrança de impostos sobre grandes fortunas, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, ou de impostos sobre a movimentação financeira, em especial a de natureza especulativa, revertendo a realidade atual, em que a maior parte da arrecadação fiscal provém do consumo e incide de forma inaceitável sobre as classes assalariadas, crescentemente atingidas pelas políticas tributárias vigentes.

Ao mesmo tempo, é preciso que os recursos da educação sejam direcionados para o setor público, que deve ser o principal responsável pelo cumprimento dos objetivos, diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação recém aprovado. Nesse âmbito, a disputa não será pequena. O posicionamento do Poder Executivo e do Poder Legislativo, em anos vindouros, será sem dúvida mais do que relevante, diante da enorme pressão que virá por parte daqueles setores – nacionais e transnacionais – que vêem na educação um negócio lucrativo e não um direito de todos.

Esta Plenária Nacional de Educação considera que, a par e para além de uma necessária pauta trabalhista, é preciso também formular propostas estratégicas para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Essa tem que ser uma agenda primordial, em prol da nossa soberania nacional, rumo a um País mais justo e solidário.

Nesse contexto, defendemos a estruturação e a regulamentação de um Sistema Nacional de Educação, de gestão democrática e participativa, que abarque os setores público e privado, com ênfase na implantação:

- ▶ de significativa expansão de oferta de ensino público, universal e de qualidade, em todos os níveis, de forma a extinguir gradativamente programas emergenciais que impliquem repasses de recursos ao setor privado;
- ▶ de diretrizes nacionais de carreira e de planos de cargos e salários que permitam tornar atrativa a profissão de professor, com o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional da Educação, conforme o inciso VIII do artigo 206 da Constituição;
- ▶ de salários dignos, de investimentos em formação inicial e continuada, de políticas de saúde e de condições de trabalho adequadas para todos os trabalhadores da educação, com tratamento igualitário para ativos e aposentados;
- ▶ do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), tomado como parâmetro para o financiamento da educação básica, em todas as etapas e modalidades, e calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, sendo progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ); para isso será essencial o repasse por parte da União, onde houver necessidade, de recursos complementares;
- ▶ da igualdade racial, de gênero, orientação sexual e de identidade de gênero, incluídas aí diretrizes para os currículos escolares;
- ▶ de uma política nacional de educação do campo, povos e comunidades tradicionais, que respeite e valorize suas especificidades, reduzindo as imensas desigualdades hoje existentes;
- ▶ de mecanismos de controle, de regulação, de credenciamento e de avaliação da educação – função inalienável do Estado.

A participação popular e a pressão da sociedade civil organizada são fundamentais para que alcancemos esses objetivos, atendendo a reivindicações que vem sendo histórica e sistematicamente negadas. Para isso, torna-se necessário:

- assegurar autonomia política, orçamentária e organizativa do Fórum Nacional de Educação e dos fóruns estaduais, municipais e distrital, para que seja levado a cabo de forma independente o acompanhamento contínuo e propositivo da implantação das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e de todas as correspondentes políticas educacionais;
- garantir que o poder público disponibilize, no mínimo anualmente, os dados necessários para tal.

Assim, neste momento em que a Presidenta Dilma foi eleita para o seu segundo mandato, com atuação efetiva e inequívoca dos militantes das entidades que assinam este manifesto, vimos a público reiterar a defesa de que a educação pública seja pauta prioritária da Presidenta e solicita-lhe que seja garantido, nos próximos quatro anos, a implementação dos compromissos aqui demandados.

Entidades que assinam este manifesto (em ordem alfabética):

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

Ação Educativa

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONFETAM/CUT – Confederação dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal

Contee - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT - Central Única dos Trabalhadores

Forumdir – Fórum Nacional dos Direitos das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil

MMM -Marcha Mundial das Mulheres

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

Proifes-Federação - Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior

RESAB – Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UBM - União Brasileira de Mulheres

Uncme – União Nacional de Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

ANEXO 4

Referente ao quadro das pesquisas sobre Formação Continuada de Professores no Brasil publicadas no Banco de Teses e Dissertações em realizada nos últimos 05 anos (2007-2011).

Quadro 3: DISSERTAÇÕES – “Formação Continuada de Professores” de 2007 à 2011. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES)

CATEGORIAS			PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES					
			2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
a)	Temáticas gerais sobre Educação e Escola		26	20	11	13	15	85
b)	Formação Continuada de professores de Educação Física		02	04	03	04	04	17
c)	Formação Continuada de Professores da Rede Pública		12	16	08	17	11	64
d)	Formação Continuada à Distância		--	05	08	06	02	21
e)	Formação Continuada de Professores específicos por componentes curriculares	Matemática	--	02	06	01	05	14
		Ciências / Biologia	01	--	01	01	01	04
		Língua Portuguesa	01	01	--	--	01	03
		Língua Estrangeira	--	01	--	01	--	02
		História	01	--	--	--	--	01
		Geografia	02	--	--	--	01	03
		Química/Física	--	02	--	02	--	04
		Música/Arte	01	--	01	--	--	02
f)	Tecnologias Educacionais – TIC		06	03	02	03	09	23
g)	Alfabetização		03	02	05	04	01	15
h)	Educação Profissional		--	--	--	--	02	02
i)	Meio Ambiente/Ecologia		--	--	02	--	02	04

Quadro 3: TESES – “Formação Continuada de Professores” de 2007 à 2011. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES)

CATEGORIAS			PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES					
			2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
a)	Temáticas gerais sobre Educação e Escola		05	08	06	05	05	29
b)	Formação Continuada de professores de Educação Física					1		01
c)	Formação Continuada de Professores da Rede Pública		1	2	05	1	4	13
d)	Formação Continuada à Distância		1	1			2	04
e)	Formação Continuada de Professores específicos por componentes curriculares	Matemática	2	2		2	3	09
		Ciências / Biologia			2	1	1	04
		Língua Portuguesa		1	1	2	1	05
		Língua Estrangeira					1	01
		História						---
		Geografia	1					01
		Química/Física		1		1		02
		Música/Arte	1	1		1	1	04
f)	Tecnologias Educacionais – TIC		1	1	1	2	1	06
g)	Alfabetização		3					03
h)	Educação Profissional							---
i)	Meio Ambiente/Ecologia		1			2	1	04

**ANEXO 5 - QUADRO DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
POR ESTADO NO BRASIL**

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA					
PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
			M	D	F
CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	UNIVERSO	RJ	3	-	-
CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	USP	SP	3	-	-
CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	UNESP/RC	SP	6	6	-
CIÊNCIAS DO ESPORTE	UFMG	MG	5	5	-
CIÊNCIAS DO EXERCÍCIO E DO ESPORTE	UERJ	RJ	4	4	-
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UFRGS	RS	5	5	-
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UDESC	SC	4	4	-
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UNIMEP	SP	4	4	-
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UNICSUL	SP	3	3	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UNB	DF	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UCB	DF	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFES	ES	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFV	MG	4	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFTM	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFMT	MT	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	FESP/UPE	PE	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFPR	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UEL	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFRJ	RJ	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFRN	RN	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFSM	RS	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFPEL	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFSC	SC	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	FUFSE	SE	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UNICAMP	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UNIMEP	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	USJT	SP	3	3	-
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	USP	SP	7	7	-
EXERCÍCIO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	UNOPAR	PR	-	-	3
FONOAUDIOLOGIA	UNESP/MAR	SP	3	-	-
REABILITAÇÃO E DESEMPENHO FUNCIONAL	USP/RP	SP	4	4	-
TERAPIA OCUPACIONAL	UFSCAR	SP	3	-	-
TOTAL DE PROGRAMAS			121	-	-
Data Atualização: 17/11/2014					

M – Mestrado D – Doutorado F- Mestrado profissional

**ANEXO 6 - MANIFESTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE ARACAJU E ATA DE APROVAÇÃO**

MANIFESTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU - 2011

O I Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju se configurou num espaço democrático de discussão das problemáticas oriundas da Educação e da Educação Física Brasileira e, em especial, daquilo que é específico da Educação Física na rede pública de ensino do município de Aracaju. O objetivo do Seminário foi constatar e discutir as principais demandas no que concerne o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física com vistas à proposição de alternativas superadoras face aos entraves que se interpõem entre o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física e sua respectiva materialização nas unidades de ensino na rede municipal.

Todavia, a materialização do processo de trabalho pedagógico do professor de educação física está inserido numa totalidade concreta e nela objetiva-se organicamente. Não podemos esquecer que vivemos numa sociedade estruturada em classes sociais marcada profundamente pela exploração do homem pelo homem. Nessa direção, o trabalho pedagógico do professor é mediado por múltiplas determinações, a saber: social, econômica, política e cultural. Com efeito, ao tratar deste mote não podemos prescindir da relação trabalho e educação.

Os dados da realidade concreta atestam tal constatação ao expor que no Mundo e no Brasil presenciamos uma profunda crise e, por conseguinte, uma desigualdade no acesso ao emprego, a educação e as condições básicas de vida.

A partir dos estudos realizado por Melo (2011)⁷⁹ alguns dados da realidade podem ilustrar os impactos da crise estrutural do capital sobre a questão do emprego: Em 2006, 1,37 bilhões de trabalhadores vivem com menos de US\$ 2 por dia (OIT); “[...] Foi projetado novos 50 milhões de desempregados ao longo de 2009 [...] {Estima-se que em 2009} [...] cerca de 1,5 milhões de trabalhadores sofrerão erosão salarial e ampliação de desemprego no mesmo período [na] América Latina, a OIT acrescenta que devido a crise, ‘até 2,4 milhões de pessoas poderão entrar nas filas do desemprego regional em 2009’, somando-se aos quase 16 milhões hoje desempregados” (OIT apud ANTUNES, 2009, p.13).

No tocante a condição de vida pode-se constatar que face aos 8 bilhões de habitantes: 1,2 bilhões são desnutridos crônicos (FAO, 2009); 884 milhões vivem sem água potável

⁷⁹ **Ontologia Marxista e Educação Física Escolar: contribuições para o debate.** Dissertação de Mestrado em Educação; Núcleo de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Sergipe, 2011.

(OMS/UNICEF, 2008); 924 milhões estão sem teto ou se abrigam em moradias precárias (ONU Habitat, 2003); 1,6 bilhão não dispõem de eletricidade (ONU, Habitat, Urban Energy); 2,5 bilhões não contam com saneamento básico (OMS/UNICEF, 2008). Entre 1988 e 2002, os 25% mais pobres da população tiveram sua participação na renda mundial reduzida de 1,16% para 0,92% (FREI BETTO apud MELO, 2011, p.10).

Essas desigualdades no âmbito do emprego e das condições básicas de vida também podem ser notadas no âmbito da Educação Escolar: “[...] 774 milhões de adultos são analfabetos [...]” (FREI BETTO apud MELO, 2010, p.10); Em 2009, “[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,8% da população, correspondendo a cerca de 19 milhões de analfabetos [...] {Segundo o PNAD de 2009} 36% da população têm o Ensino Fundamental incompleto [...] 23% da população têm o Ensino Médio completo [...] e apenas 10% da população têm o Ensino Superior completo [...] 36,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais (22,2% da população) não estudaram ou freqüentaram a escola durante menos que 4 anos [...]” (CAROS AMIGOS apud MELO, 2011, p.11).

De acordo com Taffarel (2011a)⁸⁰

Aproximadamente 16% da população da Bahia e 18% do Nordeste Brasileiro é analfabeta. Somando-se a isto os analfabetos funcionais, os que sabem ler e escrever, mas já não freqüentam mais a escola a situação é estarrecedora. Em pleno século XXI com índices em torno de 20% da população sem saber ler e escrever. As maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais (isso em todo o país). Enquanto a taxa nas áreas urbanas chega a 7,3%, no campo é de 23,2% [...] Por regiões, as mais altas taxas de analfabetismo foram registradas, portanto, em 2010, no Nordeste (17,6%) e no Norte (10,6%). Portanto, o Censo 2010 divulgado dia 29/04/11 pelo IBGE apontou que o país tem 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade [...].

Isto é possível porque de acordo com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) (2010)⁸¹, **a média de anos de estudos** da população brasileira de 15 anos ou mais

⁸⁰ **Sobre o Analfabetismo e o Corte de Orçamento.** Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=861>. Acesso em: 03.10.2011.

⁸¹ “Os *Comunicados do IPEA* têm por objetivo antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos para discussão, livros e demais publicações. Os *Comunicados* são elaborados pela assessoria técnica da Presidência do Instituto e por técnicos de planejamento e pesquisa de todas as diretorias do IPEA. Desde 2007, mais de cem técnicos participaram da produção e divulgação de tais documentos, sob os mais variados temas. A partir do número 40, eles deixam de ser *Comunicados da Presidência* e passam a se chamar

atingida no ano de 2009 é de 7,5 anos de estudos, todavia, cabe lembrar que a Constituição brasileira prevê 8 anos de estudos independente da natureza social do indivíduo (MELO, 2011, p.12).

Na Região Nordeste a média é de 6,3 *anos de estudos*, na Região Norte a média é de aproximadamente 7,2 *anos de estudos*, na Região Centro-Oeste é de 7,9 *anos de estudos* e já na Região Sudeste é de 8,2 *anos de estudos*. Esses dados nos mostra, geograficamente, a existência de uma *desigualdade* nos anos de estudos entre essas regiões, todavia, quando analisamos esta relação (média de anos de estudos) para além da categoria região tomando como outra referência a categoria renda é possível verificar a continuação da desigualdade do processo de escolarização em níveis mais preocupantes, pois a média de estudos dos pobres é de 5,5 *anos de estudos*, enquanto que para os ricos essa média é de 10,7 *anos de estudos* resultando em uma diferença de 5,2 *anos de estudos* entre pobres e ricos (idem,ibidem).

Nessa direção além da disparidade vista nos níveis de escolarização por região, também é possível observar a continuidade (mais elevada) dessa assimetria no que tange a renda entre pobres e ricos. Portanto, podemos constatar que além da referência geográfica impactar o processo de escolarização do povo brasileiro, mas também, foi possível constatar que do ponto de vista econômico (leia-se renda) o mesmo processo também é impactado gerando uma desigualdade ainda maior em relação à questão geográfica. Consoante ao IPEA (2010, p.07)

A renda é tão determinante que esse tipo de situação é verificado para qualquer categoria, ou seja, independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estão em melhor situação do que os mais pobres. Apenas na área rural o indicador para os mais ricos está abaixo da escolarização prevista no texto constitucional. Enquanto isso, os mais pobres não atingem o mínimo recomendado em nenhuma categoria. No caso da localização, observa-se, ainda, forte diferenciação, com os mais ricos no meio urbano tendo cerca de 3,9 anos de estudo a mais que os mais ricos do meio rural, Já para os mais pobres nos dois meios, a diferença é de 1,8 ano de estudo.

Do ponto de vista dos fundamentos filosóficos e científicos das teorias pedagógicas, atualmente, existe um movimento de esvaziamento da função social do professor na transmissão do conhecimento na sua forma mais elaborada por parte de tendências pedagógicas alinhadas à pedagogia do capital, cuja teoria do conhecimento estão alicerçadas

nas varias formas de idealismo (escolanovismo, construtivismo, neotecnicismo, etc.) (TAFFAREL, 2010⁸²; 2011b⁸³).

No âmbito da Educação Física podemos perceber contradições que se alinham às questões anteriormente postas, em especial, à manutenção do estado de ignorância e miopia dos indivíduos singulares. Isto é possível a partir da fragmentação do processo de formação de professores que desarticulam teoria e prática e utilizando-se de bases explicativas idealistas na qual não se considera a realidade concreta dos seres humanos esvaziam o trabalho docente.

Dito isto, Taffarel (2011c)⁸⁴ expõe os principais problemas da educação física atual que a desqualificam enquanto área do conhecimento socialmente relevante e comprometem sua legitimação no currículo escolar, a saber: **A)** a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da educação física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; **B)** a banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação; **C)** a restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social; **D)** a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; **E)** a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de educação física; **F)** a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; **G)** a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; **H)** a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares; **I)** a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós- modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico cultural, da pedagogia histórico crítica e da metodologia crítico superadora.

Destarte, após refletirmos sobre a conjuntura mundial e nacional em seus distintos aspectos e concordando com Taffarel (2011c) no que tange a função social da escola, a saber:

⁸² **Proposta Pedagógica e Epistemologia.** 2010. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acessado dia 03.04.2011.

⁸³ **Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária ou as Teses de Abril de 2011 sobre Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária.** 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 10.05.2011.

⁸⁴ Palestra proferida no I Seminário de Educação Física do município de Aracaju, 2011.

“a função social da escola é elevar o pensamento teórico (a atitude crítica dos estudantes), garantir acesso ao patrimônio da humanidade e tratar da cultura corporal”; constatamos que no nosso processo de trabalho pedagógico os principais entraves se encontram nas condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico, ou seja, na formação continuada do professor (condição subjetiva), bem como, nas condições objetivas que envolvem a organização do trabalho pedagógico do professor, as políticas educacionais, a carreira do magistério e a infraestrutura.

Considerando que a função social da escola e da educação física se expressa na elevação dos níveis de consciência dos alunos instrumentalizando-os para que possam intervir na sua realidade;

Considerando a educação física como componente curricular imprescindível para possibilitar o acesso científico às humanidades (as relações intelectual-motoras e afetivo-emocionais);

Considerando a especificidade do componente curricular educação física que trata da área de conhecimento da cultura corporal, cujo caráter interdisciplinar permite uma articulação com os demais componentes curriculares possibilitando uma formação humana omnilateral;

Reivindicamos:

1. A criação do Setor de Educação Física, enquanto espaço mediador entre os gestores e professores, composta por profissionais de educação física;
2. A construção paritária (professores e gestores) de diretrizes curriculares da Educação Física, tendo em vista que o programa de ementas e proposta de conteúdo produzido pela SEMED prescinde de uma fundamentação teórico-metodológica, com vistas a delimitação da função social da escola, do objeto de estudo do currículo, da orientação pedagógica que norteará o trabalho docente do professor de Educação Física;
3. Garantir a existência de aulas de Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista que nesse período do desenvolvimento humano as atividades corporais ligadas à cultura corporal mediatizam a formação integral humana da criança e, considerando, que “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), se faz necessário a existência das aulas de educação física, bem como, que elas sejam ministradas pelos professores de educação física da rede;

4. Retorno das 03 aulas semanais do 6º ao 9º ANO como previsto na Portaria nº 272/2002, tendo em vista que a retirada da terceira aula impactou negativamente o tempo pedagógico dos professores de educação física da rede;
5. Reavaliar a Resolução 046/2006/CONMEA que trata a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos;
6. A construção de uma política educacional de formação continuada, por parte da SEMED, que atenda os interesses e necessidades dos professores da rede e da comunidade escolar. A SEMED deverá promover essa formação através de convênios com as Universidades, bem como, se valendo dos quadros da rede. Sugerimos que esta formação continuada se dê nos níveis de especialização, mestrado e doutorado;
7. Realizar um diagnóstico do esporte na rede pública de ensino do município de Aracaju, com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas para o esporte aderente às necessidades e possibilidades da própria rede e do cenário nacional;
8. Inserir no Calendário anual de atividades didático-pedagógicas o Seminário de Educação Física, com o objetivo de fomentar a avaliação e o debate sobre a realidade e possibilidades do trabalho pedagógico dos professores Educação Física da rede pública de ensino do município de Aracaju;
9. Retomar a oferta dos horários da hora de estudo nos três turnos;
10. O cumprimento da lei 11.738/2008, do piso salarial profissional do magistério, no sentido de valorizar a carreira do magistério;
11. A contratação e atuação do estagiário dentro do cumprimento da Lei nº 9.393/1996;
12. Um posicionamento da SEMED contra a ingerência do CREF na educação básica;
13. Intensificar o processo de reforma estrutural das unidades de ensino levando em consideração as seguintes prioridades: Cobertura, iluminação e revestimento das quadras esportivas; banheiros; salas; cozinhas; bibliotecas; almoxarifados, bebedouros, etc;
14. A construção de quadras, salas de danças e outros espaços esportivos que possibilitem o desenvolvimento da cultura corporal do aluno;
15. Possibilitar uma maior segurança, por parte da “Guarda Municipal” à comunidade escolar;
16. Reformar e construir novas Unidades de Ensino garantindo os espaços para a prática das aulas de educação física quando não houver possibilidades de construção de quadras;
17. O suprimento por parte da SEMED, de material didático de qualidade para efetivação das aulas de educação física;

- 18.** A construção de Centros da Cultura Corporal, por núcleos, que vise estimular práticas corporais cuja estrutura das Unidades de Ensino não permita o seu desenvolvimento; No núcleo que houver condição técnica construir uma pista de atletismo;
- 19.** A organização pela SEMED de eventos lúdico-pedagógicos e esportivos mediante as necessidades apresentadas pelas diretrizes curriculares ou proposta pedagógica existente;
- 20.** Reavaliar a Portaria 272/2002 que normatiza a Educação Física nas escolas municipais de Aracaju;
- 21.** O apoio financeiro e de material de qualidade que possibilite a participação das escolas nos eventos oficiais da rede que tem como objetivo desenvolver que a cultura corporal dos alunos;
- 22.** A criação de calendário anual dos eventos formativos, lúdicos, pedagógicos e esportivos.

Ata da Reunião de Aprovação do Manifesto dos Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino de Aracaju - Aracaju, 26 de janeiro de 2012

Aos vinte e seis dias do mês de janeiro de 2012 reuniu-se no CEMAR, o coletivo de Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino de Aracaju com objetivo de aprovar o Manifesto fruto dos debates ocorridos no I Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do município de Aracaju ocorrido nos dias 21 e 22 de dezembro de 2011. Ao iniciar a reunião a professora Joseneide informa que existe uma tendência por dentro da SEMED de uma nova configuração da Hora de Estudo para o ano letivo de 2012. O professor Flávio Dantas destacou que não vê nenhum problema da Secretaria de Educação avaliar a metodologia utilizada nas horas de estudos, todavia, que esse processo de avaliação tem que levar em consideração as demandas postas pelo coletivo de professores (as) da rede, isto é, deve ser uma discussão horizontalizada. Os demais professores (as) presentes na reunião tiveram acordo com a fala do professor Flávio Dantas. Em seguida o professor Admilson iniciou suas ponderações face ao Manifesto. A professora Virgínia sugeriu que antes de realizarmos qualquer tipo de ponderação deveríamos ler o documento na íntegra e após ponderarmos, a respectiva sugestão foi acatada por todo o coletivo. Nessa direção, o professor Admilson iniciou a leitura do referido documento. Após a leitura do Manifesto o professor Admilson levantou a necessidade de reavaliarmos a necessidade da presença dos dados da realidade presentes no texto no que tange ao aspecto emprego. O professor Robson, Luis, Virgínia e Núbia, destacaram que tais dados são importantes em virtude da necessidade de analisarmos o trabalho pedagógico do professor de educação física mediado pela relação Trabalho e Educação. Nesse sentido, os referidos (as) professores (as) destacam que nos parágrafos que antecedem os dados concernentes ao emprego deve-se enfatizar a relação Trabalho e Educação. A referida sugestão foi aprovada por unanimidade. Na parte do Manifesto alusivo as reivindicações a professora Virgínia faz um destaque na reivindicação nº 03, solicitando a explicitação de uma justificativa para a presença das aulas de educação física na Educação Infantil, mas também, que as mesmas sejam ministradas pelos professores (as) da rede. Os professores Flávio Dantas e Robson sugerem que as reivindicações de nº 05 e 20 necessitam de uma nova redação visando explicitar a necessidade de reavaliar a Portaria 272/2002 e a Resolução 046/2006/CONMEA. Todas as sugestões foram aprovadas por unanimidade. Nada mais havendo a tratar eu, Flávio Dantas A. Melo lavrei a presente Ata, que vai por mim assinada e pelo demais professores (as) presentes na reunião.

ANEXO 7 - Carta Aberta à População – SINDIPEMA/CNTE

CUT CN E
DIEESE

Sindipema

14ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública

CARTA ABERTA A POPULAÇÃO

Este ano, as mobilizações da 14ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública incluem, também, a Campanha 'Educação Pública, eu Apoio', promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.

O calendário das mobilizações inclui, durante os dias 23, 24 e 25 de abril, a Greve Nacional em defesa e promoção do direito a educação e da valorização dos profissionais da educação. Os principais pontos da pauta nacional de reivindicação são:

- cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional à carreira do magistério;
- aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, com a garantia da ampliação para 10% do Produto Interno Bruto - PIB e a destinação de 100% dos royalties para financiar a educação;
- profissionalização dos funcionários de escola e o cumprimento da Convenção 151 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que prevê a negociação coletiva no setor público.

Em Aracaju, o prefeito João Alves iniciou seu governo golpeando a gestão democrática da escola municipal, retomando a eleição indireta e de indicação de diretores de escolas, interrompendo um processo de democratização iniciado em 1986.

Os professores continuam lutando pelo restabelecimento da democratização da escola pública, com garantia de participação direta de pais, alunos, professores e funcionários na eleição das direções escolares. Também lutamos pela implementação do Piso na carreira do magistério municipal, desatualizado devido ao não repasse dos índices do Piso em anos anteriores.

A luta pela melhoria da qualidade do ensino inclui, ainda, a necessidade de manter as escolas em boas condições para alunos e professores, a garantia da autonomia pedagógica da escola e o respeito à diversidade e inclusão. Nesse sentido, o magistério municipal é contra a imposição de programas educacionais (pacotes) sem debate com os professores.

É urgente a definição de uma política de combate à violência nas escolas, com a adoção de ações educativas e de prevenção, para garantir a integridade física e psicológica de todos que integram a escola.

Diante de temas tão importantes para o futuro de nossa educação, convidamos todos e todas para se juntarem a luta por uma educação pública, gratuita, universal, laica, de qualidade e pela valorização profissional.

*"Na sala de aula é que se forma um cidadão
Na sala de aula é que se muda uma nação"*
(Leci Brandão)



**Participe da campanha
"Educação Pública, Eu Apoio."
Acesse www.educacaoeuapoio.com.br**

ANEXO 8 – PROPOSTAS DO PROGRAMA HORAS DE ESTUDO

PROGRAMA 2010

Cronograma Horas de Estudo 2010

Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

NÍVEL / MODALIDADE	TURNO			MESES								DIAS NA SEMANA
	M	T	N	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set	Out	Nov	
ENSINO FUNDAMENTAL 1ª A 4ª SÉRIE / 1ª AO 5º ANO	●	●	●	02 16	06 20	04 18	08	10 24	14 21	05 19	16 23	terça-feira
EDUCAÇÃO INFANTIL	●	●	●	03	07	05	09	11	08	06	03	quarta-feira
EDUCAÇÃO ESPECIAL		●	●	24	28	19		25	22	20	17	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	●	●						12	09	07	04	
COORDENADORES ESCOLARES	●	●		04 18	08 22	06 20	10	12 16	09 23	07 21	04 18	quinta-feira

Segundo Segmento do Ensino Fundamental

NÍVEL / MODALIDADE	TURNO			MESES								DIAS NA SEMANA
	M	T	N	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set	Out	Nov	
LÍNGUA PORTUGUESA	●	●	●	08	12	10	14	16	13	11	08	segunda-feira
INGLÊS		●	●	22	26	24		30	27	25	22	
ARTES		●	●									
HISTÓRIA	●	●		09	13	11	15	17	14	19	09	terça-feira
GEOGRAFIA	●	●		23	27	25		31	28	26	23	
MATEMÁTICA	●	●	●	10	14	12			01	13	10	
CIÊNCIAS	●	●		24	28	26	16	18	15	27	24	quarta-feira
EDUCAÇÃO FÍSICA		●	●	11	15	13			02	14	11	quinta-feira
ENSINO RELIGIOSO	●			25	29	27	17	19	16 30	28	25	

LOCAL

CEMARH (Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos)

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA 2012
Departamento de Educação Básica (Deba)

TEMA DO CURSO	RESUMO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEIS	Período
TICs no ensino de Matemática e Ciências	Será realizado por professores do IFS, com o objetivo de dinamizar o uso das tecnologias como instrumentos de melhoria da aprendizagem.	Professores do 1º segmento e professores do 2º segmento (Matemática e Ciências)	Convênio com IFS	Quartas-feiras; manhã, tarde e noite; totalizando 30h; início a partir de maio
Ensino Fundamental de 9 anos	Discute as mudanças na organização pedagógica das escolas oriundas da implantação do ensino fundamental de 9 anos. É ofertada 01 vaga para cada escola, destinada ao coordenador pedagógico.	Coordenadores Pedagógicos	Universidade Positivo	30h (28 presenciais e 2 à distância)
Trilhando Caminhos para Alfabetização	Propõe o compartilhamento de saberes sobre como se processa a aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.	Professores do 1º ano do Ensino Fundamental	COEDIN/ Programa Aprende Brasil	24h (3 encontros de 8h cada)
A Música na Educação Infantil: Fonte de Jogos, Brincadeiras e Descobertas	O curso é um convite á apreciação da música, bem como um espaço para a reflexão sobre a importância da linguagem musical no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	Professores da Educação Infantil	COEDIN/ Programa Aprende Brasil	24h (3 encontros de 8h cada)
Informática Educativa	Aborda aspectos relacionados à informática educativa. É ofertada 01 vaga para cada escola, destinada aos dinamizadores que já atuam com o portal Aprende Brasil.	Dinamizadores	COEDIN	16h (2 encontros de 8h cada)

Olimpíada de Língua Portuguesa	Orienta o professor a participar, com os textos produzidos pelos seus alunos, da Olimpíada de Língua Portuguesa 2012. Nos modelos da Olimpíada, aborda o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais e das sequências didáticas.	Professores do 5º ano e professores de Língua Portuguesa do 2º segmento – 20 vagas	DEBA – Débora Souza	30/04, 07/05, 14/05, 21/05, 28/05 – Tardes de segunda-feira, totalizando 20h
Autismo (I): Um Desafio na Educação Inclusiva	Propõe auxiliar professores na condução do processo educativo dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, objetivando atender à atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.	Toda a comunidade escolar – 25 vagas	COEESP – Nielza Maia, Leila Barreto e convidados	09/05, 16/05, 23/05, 30/05 e 06/06/2012 – Tardes de quarta-feira, totalizando 20h
Autismo (II): Um Desafio na Educação Inclusiva	Propõe auxiliar professores na condução do processo educativo dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, objetivando atender à atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.	Cursistas de Autismo (I) – 25 vagas	COEESP – Nielza Maia, Leila Barreto e convidados	Início 18/04/12 – Tardes de quarta-feira, totalizando 20h
Libras (I)	Objetiva difundir a LIBRAS, no intuito de promover a acessibilidade do surdo incluso no Ensino Regular, atendendo ao Decreto nº 5626/2005.	Toda a comunidade escolar – 25 vagas	COEESP – Ana Paula Andrade de Melo	Início: 20/04 – das 8h às 12h, totalizando 40h
Estimulação Essencial: Primeiro Passo para a Inclusão	Objetiva proporcionar conhecimentos práticos sobre a estimulação essencial, a partir da aquisição de conhecimentos referentes à estimulação essencial nos alunos na faixa etária entre 0 e 6 anos, em consonância com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.	Toda a comunidade escolar, especialmente aqueles que atendem alunos da faixa etária de 0 a 6 anos	COEESP – Jailde Rezende da Costa Viana e Clotilde Pereira	10 e 11/05/; 24 e 25/05 e 31/05/2012 - — das 8h às 12h, totalizando 20h.

Curso de Capacitação para os Professores do AEE – “É convivendo que se aprende com as diferenças”	Objetiva favorecer a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos aos professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), estabelecendo o intercâmbio entre a Semed, a Escola e o Professor do AEE, atendendo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).	Professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais – 30 vagas	COEESP – Nielza Maia, Jailma Rezende, Ana Paula Andrade, Leila Barreto, Janete de Moura, e convidados	16 e 17/04/2012 (depois haverá um encontro mensal, com data a definir)
Sistema de Leitura e Escrita Braille	Atendendo à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferece a aprendizagem do Braille, incentivando a eliminação de barreiras que impedem a participação efetiva dos alunos com deficiência visual nos desafios da aprendizagem de forma autônoma e criativa.	Toda a comunidade escolar – 20 vagas	CAP/COEESP – Joana D’Arc Meireles e Clotilde Pereira	19, 20, 26 e 27/04/12 – Manhã, 20h
“Cheiro da Terra”: Educação Patrimonial em Aracaju	Propõe discutir Educação Patrimonial — memória, relações de pertencimento, identidade cultural etc. —, estimulando o trato cotidiano do patrimônio cultural sergipano e aracajuano em sala de aula.	Professores do 1º segmento, Suporte Pedagógico, e professores de História e Geografia – 90 vagas (30 em cada turno)	SUBPAC (Subsecretaria de Estado do Patrimônio Histórico e Cultural) – Máira Ielena Cerqueira	De 25/05/2012 a 26/06/2012 – Terças-feiras, totalizando 30h (10 encontros de 3h cada)
Novo acordo ortográfico	Objetiva capacitar os participantes para a adequada utilização da ortografia vigente após o Novo Acordo Ortográfico.	Toda a comunidade escolar	DEBA – Rogenildo Barros	Segundas-feiras; totalizando 20h

ANEXO 9 – Portaria nº 272 / 2002



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

PORTARIA Nº 272 /2002
DE 03 DE ABRIL DE 2002

REGULAMENTA A DISCIPLINA
EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADES
SÓCIO EDUCATIVAS E LÚDICO -
ESPORTIVA NAS ESCOLAS MUNI-
CIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica,

Considerando que a Educação Física tem como objetivo socializar os conhecimentos da cultura corporal (jogos, esportes, dança, capoeira, ginástica), proporcionando aos alunos a sua apreensão e reconstrução valorizando as suas características sócio - culturais,

RESOLVE:

Art. 1º - A Educação Física deverá caracterizar-se na educação básica por uma ação pedagógica que vise o desenvolvimento integral do aluno, enfatizando a cooperação, ludicidade, sociabilidade, criatividade e participação.

Art. 2º - As aulas de Educação Física serão ministradas por série, com três horas - aula semanais observando - se as seguintes orientações:

I - Cada hora - aula terá a duração de 50 (cinquenta) minutos, não sendo permitido a realização de duas aulas no mesmo dia, nem três aulas em dias consecutivos na semana;



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

PORTARIA Nº 272 /2002
DE 03 DE ABRIL DE 2002

II - As turmas serão organizadas conforme a seriação escolar;

III - A carga - horário do professor deverá ser distribuída com no mínimo 70 % (setenta por cento) de aulas de Educação Física, podendo o restante da sua carga - horário ser distribuída com aulas para prática desportiva;

Art. 3º - Quando se tratar da organização de turmas para prática desportiva deve ser observado:

I - Só serão formadas turmas de atividades desportivas após serem atendidas a necessidade de professor nas turmas regulares de Educação Física da Rede Municipal de Ensino;

II- A realização das aulas de atividades desportivas deverá acontecer em horário contrário ao que o aluno estuda regularmente, e em nenhum caso substituirá a aula de Educação Física;

III - Na formação das equipes de treinamento de desportos coletivos, será exigido um número mínimo de alunos que constituem a equipe titular e reserva, mais três alunos por turma, e na formação das equipes de treinamento de desportos individuais, será exigido o número mínimo de 09 (nove) alunos por turmas;

IV - As turmas para a prática de atividades desportivas poderão ser divididas por gênero, observadas as faixas etárias dos alunos;

V - As escolas que desenvolverem atividades desportivas deverão apresentar à SEMED, o Plano de Trabalho da modalidade, devendo o mesmo constar na proposta pedagógica da escola;



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

PORTARIA Nº 272 /2002
DE 03 DE ABRIL DE 2002

VI - As aulas de atividades desportivas, obedecerão ao limite mínimo de 03 (três) horas - aula e ao máximo de 08 (oito) horas - aula semanais, incluindo - se os jogos que aconteçam no período;

VII - Os limites de início e término das atividades desportivas serão aqueles de início e término do período letivo regular de cada Unidade de Ensino da Rede Pública Municipal;

VIII - As atividades e a frequência das atividades desportivas serão registradas com o objetivo de acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido e a assiduidade dos participantes.

Art. - 4ª - O desenvolvimento de atividades sócio - educativas e lúdico - esportivas nas escolas será feito por estagiários designados pela SEMED.

Art. 5ª - Esta Portaria entrará em vigor a partir da data de sua assinatura, revogando-se as disposições em contrário.

Secretaria Municipal de Educação, Aracaju 03 de abril 2002.


ANA LUCIA VIEIRA MENEZES
Secretária Municipal de Educação

**ANEXO 10 – TEXTO SUBSÍDIO PARA A ELABORAÇÃO DA DIRETRIZ
CURRICULAR DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU**

TEXTO SUBSÍDIO PARA A ELABORAÇÃO DA DIRETRIZ CURRICULAR DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU

O presente texto nasce a partir da auto-organização dos professores (as) de educação física materializada a partir de três momentos, a saber: O primeiro momento se expressa no I Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju teve como objetivo **“[...]ão física com vistas à proposição de alternativas superadoras face aos entravconstatar e discutir as principais demandas no que concerne o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física que se interpõem entre o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física e sua respectiva materialização nas unidades de ensino na rede municipal” (MANIFESTO DOS PROFESSORES, p.01, 2011).** O referido Seminário teve como produto coletivo um Manifesto dos Professores da Rede cujo conteúdo foi traduzido em reivindicações assentado cinco eixos: **a organização do trabalho pedagógico do professor, as políticas educacionais, a carreira do magistério, a formação continuada e a infraestrutura da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju.**

O segundo momento foi traduzido no I Fórum de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju, cujos objetivos estavam centrados na reflexão das principais proposições pedagógicas da Educação Física Escolar, ocasião em que se pôde discutir aspectos relacionados a cada uma das proposições e a sua viabilidade na condução do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Rede Municipal, como também, na organização do II Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju.

O terceiro momento foi o II Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju que teve como finalidade a discussão da implementação de diretrizes curriculares. O produto coletivo deste Seminário foi a construção e deliberação de um texto subsídio que oriente a elaboração da matriz curricular de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju.

Logo, o presente texto visa qualifica do ponto de vista científico, político e pedagógico a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação de Física da Rede Pública de Ensino do município de Aracaju, bem como, promover o fomento da construção coletiva de

uma matriz curricular para este componente curricular voltado as escolas públicas de nosso município.

Para alcançar este escopo, valemo-nos da reflexão acerca das valiosas produções acumuladas dos professores de Educação Física, sujeitos históricos que deixaram sua contribuição para este componente curricular na Rede Municipal, como também, das publicações na forma de relatórios de pesquisas (dissertações e teses), livros, periódicos os quais versam sobre a especificidade da Educação Física Escolar no Brasil, em Sergipe e no município de Aracaju.

Este texto subsídio está estruturado em seis momentos: 1º) Princípios Norteadores para Elaboração da Matriz Curricular; 2º) Concepção de Educação Física; 3º) Objetivos da Educação Física; 4º) Conhecimentos da Cultura Corporal; 5º) Procedimentos Didático-Metodológicos; 6º) Concepção de Avaliação e; 7º) Considerações Finais.

Vale lembrar, por fim, que para além deste processo que foi capaz de deflagrar e resultar na construção deste texto, este momento de sistematização foi, também, o resultado da organização dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Aracaju, notadamente por ocasião das reuniões das Horas de Estudo. Utilizou-se deste espaço por muito tempo a fim de discutir e alinhar propostas de currículo para este componente curricular. É fato que este esforço não foi acompanhado de uma estruturação de etapas e processos que se fariam necessários, contudo foi o estágio de amadurecimento possível que não pode ser desconsiderado.

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA ELABORAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Partimos da premissa que os princípios norteadores da matriz curricular deve ter como horizonte teleológico a concepção de trabalho educativo onde

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p.210).

Destarte, a função social da Escola

É elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (TAFFAREL, 2011, s/p).

Cuja função social do Currículo é

[...] ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, p. 27, 1992).

Logo se temos acordo com esta concepção de Trabalho Educativo de por sua vez da função social da escolar e do currículo temos, então, como objeto do currículo a necessidade de

[...] elevar a capacidade de teorização do aluno, vai fazer isso desenvolvendo as funções psíquicas superiores, ou seja, aumentar a capacidade das pessoas entenderem, compreenderem e conhecerem a realidade, contudo, *conhecer* na tradição do pensamento marxista significa apreender o real, entender o real, explicar o real e agir no real para transformá-lo (TAFFAREL, 2011, s/p).

Porquanto, tomamos como princípios norteadores da matriz curricular “[...] as compreensões de formação humana, de currículo na escola, da dinâmica curricular e da realidade dos alunos” (PERNAMBUCO, p.08 2008).

Por esse viés a perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física busca apreender os objetos e fenômenos arraigados na Cultura Corporal na sua historicidade e contradições. Sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesta direção é que se estrutura o processo de escolarização dos alunos em vista a elevação da consciência em níveis cada vez mais complexas.

Portanto, o trato com o conhecimento a partir desta perspectiva teve seguir alguns princípios curriculares, quais seja:

- 1º Relevância social do conteúdo: Que a seleção do conhecimento esteja aderente/vinculado com as determinações sócio-históricas e concretas do aluno que, por sua vez, possibilite a este aluno uma leitura da realidade considerando suas contradições, conflitos e a luta de classes;
- 2º Contemporaneidade do conteúdo: Coloca o aluno, no processo de aprendizagem, diante do conhecimento na sua forma mais desenvolvida.
- 3º Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno: No processo de desenvolvimento ao aluno se encontra num estágio de desenvolvimento. É a partir da compreensão e respeito deste estágio de desenvolvimento que vai ser colocado a disposição do aluno, cuja função pedagógica do professor, no processo de transmissão/apropriação, é condição necessário para que todo este processo se desdobre e materialize em níveis cada vez mais complexos;
- 4º Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: Este princípio confronta o etapismo, pois o conhecimento são organizados e apresentados aos alunos simultaneamente só mudando nas unidades didáticas a ampliação das referências sobre o conhecimento em questão;
- 5º Espiralidade da incorporação das referências do pensamento: Que significa organizar as diferentes formas de referências de pensamento visando amplia-los e aprofundá-los
- 6º Provisoriedade do conhecimento: Denota que o conhecimento está em movimento, em constante atualização com relação o próprio movimento da realidade concreta.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

A Educação Física é uma prática pedagógica que trata pedagogicamente a área de conhecimento denominada de Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). De acordo com Coletivo de Autores a Educação Física

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Logo, o homem para aprender a ser homem precisa aprender a produzir sua existência (SAVIANI, 2007) e a feitura social do homem também perpassa pela apropriação das diferentes expressões corporais historicamente acumuladas e socialmente produzidas.

Então, o ensino das atividades corporais presentes a Cultura Corporal não preteri a historicidade destes fenômenos e muito menos seu movimento e desenvolvimento.

Dessa maneira, nesta perspectiva a organização do pensamento não é estanque, por etapas, mas um processo de ampliação e aprofundamento das referências de pensamento.

Dito isto, a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física propõe a seguinte organização da apropriação do conhecimento:

1º Ciclo: Organização da identidade dos dados da realidade (creche a 3ª série do fundamental): Como o aluno nessa idade encontra-se na fase da cínclise, ou seja, percebe os dados da realidade de forma misturada. Então a escola deve organizar esses dados para que o aluno possa formar sistemas e relacionar (semelhança e diferença).

2º Ciclo: Iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª série do fundamental): Conscientizar-se de sua atividade mental, de seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento. Começa a estabelecer relações complexas considerando o social. Salto qualitativo: estabelecer generalizações.

3º Ciclo: Ampliação da sistematização do conhecimento (7ª a 8ª série do fundamental): Amplia o referencial dos conceitos no seu pensamento, toma consciência da teoria. Salto qualitativo: reorganizar a identificação da realidade através do pensamento teórico.

4º Ciclo: Aprofundamento da sistematização do conhecimento (1ª, 2ª e 3ª séries do médio): Reflete sobre o objeto, percebe, estabelece e explica que existe propriedades comuns e regulares nos objetos. Salto qualitativo: estabelecer regularidades dos objetos (PERNAMBUCO, 2010).

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- Apreender a Cultura Corporal alinhado as necessidades e interesses da classe trabalhadora;
- Conhecer e experimentar as diferentes formas de atividades corporais a partir de suas determinações sócio-históricas;
- Vivenciar formas de comportamentos a partir de atividades corporais que contraponha valores do tipo egoísta, individualista, meritocrático, seletivo e classificatório.

CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL

JOGO

A Educação Física Escolar tem como tarefa levar aos alunos as práticas da cultura corporal para que de forma crítica eles possam construir o seu próprio estilo de vida.

A representação corporal através de suas características lúdicas busca ressignificar a cultura corporal. A Educação Física por sua vez congrega dentro do cultivo da cultura corporal o jogo, a dança, a ginástica e a luta como seus conteúdos.

“Para Libâneo (1985:39)”... os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”(p. 31).

Coletivos de Autores (1992, p. 65) traz que o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que se intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

Através do jogo os alunos podem desenvolver no âmbito social o respeito mútuo a capacidade de julgamento de justiça, a solidariedade e a dignidade. Através de sua flexibilidade o jogo nos permite adapta-lo a diversas condições de espaço, material e aos mais diversos número de participantes.

Os jogos, por possuírem regras e estruturas definidas, colocam a criança em condições de procurar se harmonizar com as estratégias desenvolvidas pelos seus pares; a ordem externa impõe limites à criança, que os aceita para atingir seus objetivos. Sem dúvida alguma, os jogos escolares são formas elementares e amenas de levar a criança a internalizar regras de convivência grupal.

Em Huizinga, Schiller, Gross, Chateau, Le Boulch, Caillois, Piaget, Duvignaud, e outros autores, podem-se encontrar expressões como: “a necessidade de regras, preparo para o mundo adulto, formação da personalidade, desenvolvimento moral, impulso lúdico, atividades inúteis”, enfim, todos falam de jogo como algo fundamental na vida humana.

Na mesma linha de pensamento, teóricos da aprendizagem, como Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, enfatizam a importância das brincadeiras, dos jogos no processo de desenvolvimento geral da criança. Para esses autores, a brincadeira é o caminho para que a criança possa, posteriormente, desempenhar os papéis que a sociedade lhe exigirá um dia.

Consultando a vasta bibliografia, é possível identificar dois destaques na concepção de jogo escolar: o destaque da socialização – o jogo como meio, e o destaque da ludicidade – o jogo como um fim. Ao mesmo tempo que consideramos as contribuições dos autores sobre este assunto, escutamos os professores de educação física falarem de suas experiências na escola usando em seu vocabulário palavras como: “socializar, cognição, desenvolvimento, colocar rédeas, dar limites, evitar as drogas, disciplinar, agüentar o tranco, válvula de escape”.

O jogo satisfaz na criança a sua necessidade de ação e possibilita seu desenvolvimento quando motivado e incentivado a estimular o seu pensamento, levando-o a situações reais do cotidiano. Jogando ela é capaz de operar com os significados de suas ações o que leva ao desenvolvimento de sua vontade tornando-as conscientes de suas decisões.

DANÇA

Dançar é uma das maneiras mais divertidas e adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano.

A dança é arte e movimento; aprender arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar o belo, situar a produção artística – social de todas as épocas nas diversas culturas, estabelecer relações entre trabalhos artísticos individuais e grupais, assimilar e perceber correlações entre o que faz na escola e o que se faz na sociedade local, regional, nacional e internacional. A dança nasceu da necessidade de expressar uma emoção, de plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal. Sim, por que também nos macacos aparece a dança, embora, só com o homem, ela se eleve à categoria de arte, em função mesmo de sua consciência. (CAMINADA 1999, p.22)

O trabalho com atividades rítmicas na escola parte do princípio de que o aluno deve conhecer o significado e seus fundamentos, para sua vida e não somente a execução da alta qualidade técnica. A capacidade de expressão corporal desenvolve-se num processo contínuo de experiências que se inicia na interpretação espontânea ou livre, o corpo é suporte da comunicação.

Para o Coletivo de Autores

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

A dança Escolar deve possibilitar o resgate da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais, seja do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

[...] cabe aos professores a tarefa de atingir os objetivos propostos para a educação física, favorecendo na evolução de, conceitos, valores e atitudes para, a partir daí, promover a formação de pessoas sensíveis e aptas para as situações que a vida lhe apresentar (VERDERE 2000, p.64).

É necessário considerar o aspecto psicomotor quanto ao ritmo, espaço, equilíbrio energia, lateralidade, identificando as relações espaço- temporais, promovendo o reconhecimento das inter-relações pessoais e a compreensão da corporeidade e estimulando a criação, a organização e a responsabilidade. Na Dança Escolar podemos desenvolver os quatro impulsos primários que o ser humano possui que são o sentimento, o ritmo, o movimento e a expressão, os quais, ligados, irão desenvolver o impulso da dança.

Para que a dança aconteça na escola, é fundamental a clareza dos objetivos e propostas que esta visa a desenvolver, ressaltando que não se trata de competir com o ensino aplicado das academias voltadas para a formação de um bailarino. Na escola, a dança deve levar o aluno a conhecer melhor o seu corpo e a cultura nacional, aprender a ser cooperativo, crítico socializador (SCARPATO, 2004 p.71).

Quando esta capacidade é desenvolvida, a criança obtém maior disciplina na coordenação, economia de esforço, maior atenção e equilíbrio, e assim sua capacidade de aprendizagem torna-se mais eficaz. Capacidades entre as quais está a flexibilidade, a velocidade, a resistência, a coordenação, o equilíbrio, o freio inibitório, a percepção auditiva e visual e a orientação espaço- temporal, capacidades estas que irão possibilitar a descoberta do próprio corpo e suas possibilidades de movimento.

A Dança por sua forma lúdica e não competitiva, passa a ser um agente formador e transformador, possibilitando uma real oportunidade de humanização, diversificação e democratização. A personalidade da criança se desenvolverá graças a uma progressiva tomada

de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta. Desta forma

Para que a dança aconteça na escola, é fundamental a clareza dos objetivos e propostas que esta visa a desenvolver, ressaltando que não se trata de competir com o ensino aplicado das academias voltadas para a formação de um bailarino. Na escola, a dança deve levar o aluno a conhecer melhor o seu corpo e a cultura nacional, aprender a ser cooperativo, crítico socializador (SCARPATO, 2004 p.71).

ESPORTE

A Educação Física no interior da escola originou-se baseada no referencial médico, visando a educação do corpo para a busca da saúde, possibilitando um corpo forte e higiênico. Passando a Educação Física, posteriormente, a sofrer forte influência militar, com o intuito de preparar os “corpos”, para possíveis enfrentamentos militares, inserindo nas pessoas um ideal de nacionalismo e patriotismo. Tanto no padrão higienista como no militarista, a referência era pautada nos referenciais biológicos, tendo como principal foco o fortalecimento do corpo, e o conteúdo das aulas de Educação Física baseava-se na ginástica, de acordo com os modelos existentes nos países europeus (DARIDO, 2003; BRACHT, 1999).

Segundo Darido (2003), o esporte foi fortalecido nas aulas de Educação Física escolar com a ascensão dos militares, pautado na ideologia do governo em ser uma potência de nação. Passando o esporte a ser sinônimo de Educação Física escolar, tendo como objetivos a aptidão física e a detecção de talentos esportivos, seguindo a linha contrária da proposta, atualmente, pela teoria crítico superadora (BETTI, 1991; LOUREIRO e DELLA FONTE, 1996).

Entretanto, Castellani Filho (1998) adverte que a desesportivização da Educação Física não deve conduzir à desconsideração e ao abandono do esporte como conteúdo dela. Deve, sim, levar a uma crítica à mentalidade esportiva prevalecente na escola que a coloca a serviço da instituição esportiva. Tendo como objetivo a formação do cidadão para atuação direta na sociedade em que pertence (PAES, 2002; TUBINO, 2002).

O esporte, enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratado na Escola de forma crítico superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Esta forma de

organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte escola e não como o esporte "na" escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.48).

Assim, um trato diferenciado e crítico do esporte não devem afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência do sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica, fazendo com que seja praticado o “esporte da escola” e não o “esporte na escola” (OLIVEIRA, 2005; VAGO, 1996). Tudo isso dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo para a educação física (OLIVEIRA, 2001). Tendo como objetivo, oferecer um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.49).

LUTA

Em linhas gerais, para compreender as lutas corporais em ambiência escolar, é necessário compreender como a sociedade capitalista se estrutura, e essa é a chave para compreender o desenvolvimento das lutas escolares no século XX.

As lutas são manifestações humanas, e, por isto, encontram-se submetidas à forma como a sociedade se desenvolve. Dai a necessidade de compreender a sociedade japonesa das décadas de 1860 a 1890, momento em que se consolida o modelo burguês de sociedade, tornando necessário o investimento na formação dos trabalhadores.

As lutas figuram entre as mais antigas atividades humanas, aquilo que objetiva o agonismo, a sobrepujança, a sublimação. Nessa definição se aplica os sentidos mais amplos, desde lutas ideológicas, ao sentido dos conflitos presentes nas unidades dos contrários, mas para especificar as questões sobre as atividades que envolvem o espaço didático das aulas de

educação física, ficam as expostas pelos autores Laçanova e Freitas, que resumem como: no interior de toda ação de defesa ou de ataque, usando somente o corpo ou artefatos, de forma sistemática (como modalidades) ou espontânea.

Trazendo a discussão para o campo da técnica de combate, as lutas podem ser desenvolvidas com ou sem armas (brancas ou de fogo). Historicamente, existem registros desta expressão humana em gravuras que remontam a uma estrutura social de 4000 ac.

Nas décadas que antecedem o século XX, é o período que o Japão muda radicalmente o seu modo de produção, e nessa estrutura social surgem novos organismos sociais, destacamos entre eles, o surgimento das escolas públicas, destinada a formação dos trabalhadores.

Neste contexto, as atividades da cultura corporal, em específico as lutas corporais, ao adentrarem na escola passam a ser orientadas pelas atividades produtivas inerentes a existência humana, inseridas assim, nos processos de produção e das relações de classes sociais decorrentes.

A guisa de conclusão cabe ressaltar que a nossa posição sobre o trato pedagógico do conhecimento das lutas relaciona-se com a defesa do aprofundamento da sua história, considerando as suas múltiplas determinações, pois estamos certos de que a essência da mesma se manifesta no desenvolvimento histórico do seu fenômeno .

GINÁSTICA

A Ginástica conhecida originalmente como “A arte de exercitar-se nu” possui no momento atual dimensões fabulosas para arte de educar que faz parte da nossa cultura corporal, ela pode ser abordada como a atividade que explora e nos mostra as nossas limitações corporais, pode ser praticada em locais diversos (praças, quadras, praia, campos de futebol e outros...) pode ser trabalhada de forma individual ou coletiva, com aparelhos ou sem, é uma atividade que explora todos os sentidos do ser humano. Atende através de formatações simples ou complexas as demandas cognitivas, afetivas e psicomotoras e aborda uma imensa variedade de movimentos e formas, sem discriminação no tocante à raça, cor, credo ou gênero em fim é uma “ginástica para todos.”

Através do conteúdo *Ginástica*, o professor deve explorar de forma criativa e lúdica todas as possibilidades de formas e movimento, onde o aluno seja confrontado com as diversas denominações existentes na atualidade, sejam elas competitivas ou não (G. Rítmica, G. Aeróbica, G. Artística Masculina, G. Artística Feminina, G. de Trampolim, G. Acrobática, G. para todos, G. Laboral, G. Circense e as G. de Academias.) no bojo de cada denominação existe uma infinidade de nomenclaturas e elementos básicos que devem ser utilizados como trepar, saltar, rolar, deitar, apoio e suspensão, aberturas e fechamentos, posturas básicas como grupado, carpado, selado e estendido, devem ser explorados o uso dos diversos eixos corporais e suas possibilidades de giros e rotações.

O professor através do conteúdo de ginástica pode confrontar o aluno com a história antiga e a atual, fazendo com que ele reflita de forma crítica, através dos novos olhares sobre o corpo, suas formas e seus significados dentro de uma sociedade moderna que cultua o corpo escultural como o corpo ideal. Que corpo ideal é esse? Qual é o corpo real?, Como as relações sócias interferem nesse corpo? Todos podem participar das aulas? Só podemos praticar ginástica com os materiais oficiais? Podemos criar novos materiais e aparelhos? Em fim, a gama de possibilidades à disposição de cada educador deve nortear sua prática na busca da formação integral do ser, ser este que pensa, que ouve, que fala e expressa suas opiniões na construção da nossa prática vinda da realidade de cada escola ou grupo escolar.

A presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma de elaborar/praticar formas de ação comuns [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

Na Educação Básica ampliar o conhecimento e os horizontes do alunado através da Ginástica, proporcionando um olhar crítico e transformador deve ser a meta principal do educador.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

Conforme Melo e Lacks (2009), o atual processo de escolarização, determinada por uma pedagogia neoliberal⁸⁵, desarticula a unidade dialética entre a cultura primeira e a cultura elaborada por não dar relevância à prática social do educando no interior da escola. Esse tipo de escolarização tolhe a leitura radical e de totalidade do contexto cultural do educando no qual se insere.

A escola tem um papel imprescindível na contribuição da edificação de uma nova realidade social, porém, não podemos cair na ingenuidade de que a educação escolar é a força motriz da superação de uma sociedade cindida em classes sociais. Inversamente a essa lógica, inicialmente, seria necessária uma mudança no modo de produzir materialmente as relações sociais de produção. Todavia a educação escolar pode desenvolver um tipo de organização do trabalho pedagógico⁸⁶ que conteste, e submeta a crítica à organização produtiva capitalista, se tornando em um *lôcus* de resistência, ou seja, um espaço de contra-hegemonia.

Portanto, rever os modos (didático-pedagógicos) pelos quais são tratados os saberes escolares nas escolas, e como eles são apresentados aos educando é condição *sine qua non* para um processo de transformação da organização do trabalho pedagógico concatenado a uma lógica de educação escolar alinhada a classe trabalhadora.

É necessário articular o processo de escolarização com uma perspectiva de formação humana omnilateral, isto é, a organizar o trabalho pedagógico em cima de objetivos que permitam “[...] articular teoria e prática de forma que o jovem possa ter contato com o trabalho produtivo. Com isso, dá-se um passo essencial para acabar com a divisão entre o homem que pensa e que faz, entre humanismo e técnica” (LACKS, 2004, p. 100).

Por isso, a necessidade de entender dialeticamente a articulação entre o método de pensamento com os elementos didáticos, a fim de construir um trabalho pedagógico progressista que instrumentalize a classe trabalhadora com uma profunda formação cultural, política, social e econômica, bem como, a apropriação de métodos, técnicas e conhecimento que possibilite esta classe social assumir a direção e hegemonia da sociedade (GADOTTI, 2004).

O principal objetivo do professor utilizando método dialético no trabalho pedagógico é trazer o conhecimento⁸⁷⁸⁸ da realidade para o educando, através da prática social utilizando-se para isso do

⁸⁵ “A proliferação do neoliberalismo como construção hegemônica, na América Latina, se deu, em parte, pela cooptação dos intelectuais, nas décadas de 1980 e 1990. No campo da educação, essa cooptação sinaliza o retorno da teoria do capital humano e sua redefinição em novas bases, alicerçadas em conceitos como os de qualidade total, eficiência, formação polivalente” (LACKS, 2004, p. 98).

⁸⁶ Ver Freitas Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática (1995).

⁸⁷ A esse respeito devemos estar atentos a forma como na sociedade produz conhecimento científico, isto é, a relação entre ciência e sociedade. Entendemos que no marco do capital, por conta da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção, o conhecimento é produzido de acordo com os interesses da produção capitalista e, com efeito, o acesso com a qual se dá esta produção tende a ser desigual. Lembremos que no modo capitalista de produção o conhecimento científico é uma força produtiva direta convertendo-se em meio de produção. Nesta forma de sociabilidade, cuja força motriz é a luta de classes, os

diálogo que deve ser problematizado, confrontando o sendo comum com o conhecimento elaborado, sem perde de vista o sendo comum como o ponto de partida. Então teríamos como objetivo fundamental da escola, estudar a realidade concreta, permitido professor e educando tomar consciência de sua condição humana (WACHOWICZ, 1989).

Segundo Pistrak (2000, p. 32), a “[...] realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova”. É através dos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e a avaliação dialetizados que o professor irá direcionar criticamente a organização do seu trabalho pedagógico.

A concepção dialética da realidade da educação escolar implica re-significar a sua função política - pedagógica, superando por apropriação o tradicional, e conceber objetivos e conteúdo coadunados aos interesses e necessidade das classes trabalhadoras, implicando métodos críticos que viabilizem despir a realidade mistificada, e, por conseguinte, avaliar o nível de transformação de suas práticas sociais.

Percebendo que “[...] sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária [...]” (PISTRAK, 2000, p. 24), e vice-versa, encaminhamos o método didático exposto por Saviani (1983) o qual se alinha a uma concepção dialética da educação.

O método didático da prática social é composto por cinco momentos, a saber: **1º momento: OPonto de partida da Prática Educativa (a prática social)** = é o momento no qual tomamos como ponto de partida a experiência (prática) social do aluno em relação ao conteúdo, isto é, o momento no qual se deve levar em consideração a realidade/contexto social do aluno que vai se expressar como uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado; **2º momento: A Problematização do Conteúdo** = é o momento da identificação/constatação dos principais problemas colocados pela prática social dos alunos, onde se deve levantar as questões colocadas pela experiência (prática) social dos alunos; **3º momento: A Instrumentalização** = é o momento de oferecer as condições para que o aluno aproprie/adquira o conhecimento científico sobre o tema em questão; **4º momento: A Catarse** = é o momento onde o aluno compreende a relação de sua prática social com o tema estudado de forma mais complexa a partir da apropriação do conhecimento científico; **5º momento: O Ponto de chegada da Prática Educativa (a prática social modificada)** = é o momento

meios de produção são propriedades da classe dominante só restando à classe dominada sua força de trabalho. Logo, o conhecimento jamais pode ser totalmente apropriado pela classe trabalhadora por ser meio de produção e, por isso, deve ser apropriado por aqueles que possuem o poder material e simbólico, a classe burguesa. No dia em que a classe trabalhadora apropriar plenamente o conhecimento a lógica capitalista será colocada em cheque (MELO, 2011).

⁸⁸ A produção do conhecimento do ponto de vista da dialética materialista é fruto de um estudo conjunto onde o conhecimento nasça de forma integrada, vale dizer, interdisciplinar. A implicação disso é a necessidade científico-pedagógica do conhecimento nascer de forma integrada e não ser apenas uma justaposição de conhecimento, pois neste caso não seria *inter*, mas sim multidisciplinar. Por isso que devemos coletivamente primar por uma unidade metodológica entre as disciplinas escolares em vistas a interdisciplinaridade (FREITAS, 1995).

no qual o aluno constrói um entendimento crítico sobre a sua própria prática social e a dos demais alunos em relação ao tema estudado, e tende a aplicá-lo praticamente (MARSIGLIA, 2011).

Enfim, a organização do trabalho pedagógico fundamentada pelo método dialético tem como pedra de toque ensinar o educando a sair de uma visão abstrata para chegar ao concreto pensado, pela lógica dialética “o pensamento vai de uma totalidade da qual se buscam os nexos internos e a outra totalidade, pensada, e, portanto criada no pensamento e pelo pensamento” Wachowicz (1989, p. 109).

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A finalidade da Educação Escolar, sendo ela uma instituição social, é gradativamente e processualmente assegurar aos educandos a elevação de seus níveis de consciência objetivando realizar uma leitura crítica da realidade no qual está inserido. Esse propósito fica impedido quando por dentro do processo de ensino-aprendizagem a escolar e os professores ao invés de avaliar o aprendizado do educando o verificam, ou seja, o que importa é o educando atingir um determinado padrão de medida (conceito ou nota) para ser aprovado ou reprovado. Com isso, perde de vista o lado qualitativo do aprendizado, pois este é atropelado pelo quantitativo. Os aspectos quantitativos e qualitativos se unem dialeticamente, não devendo haver sobreposições entre eles, mas sim movimento, uma determinação recíproca.

Vislumbramos, neste espaço, uma prática avaliativa que visa superar a unilateralidade da verificação da aprendizagem do educando mediante os resultados obtidos por um tipo de coleta de dados.

A avaliação tem como propósito observar qualitativamente e quantitativamente a aquisição de um padrão mínimo de conduta humana (delimitado pelo professor, aluno e escola) visualizando a existência ou não de avanços no tocante a apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes e sua materialização na prática social do educando.

Com isso, a avaliação torna-se um elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, onde “[...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja” (LUCKESI, 2002, p.95).

Com efeito, ela não se resume somente na aprovação ou reprovação do educando, mas sim na real aprendizagem do educando, onde perspectiva a qualidade do processo de transmissão-apropriação-reflexão dos conteúdos, habilidades e valores essenciais e relevantes para a emancipação humana dos alunos.

Desse modo, ela será concebida pelo professor com a participação dos educandos considerando a sua realidade objetiva (prática social), suas necessidades e anseios. Então, essa prática avaliativa também ira convergir com o projeto político-pedagógico da escola com a sua visão de mundo, homem e sociedade ampliando ainda mais os espaços de discussão e

reflexões acerca dos caminhos a serem trilhados pela escola, professores e alunos rumo a uma construção de uma sociedade balizada por uma perspectiva histórico-crítica.

Nessa direção, e no âmbito da Educação Física Escolar, que apreendemos a concepção de avaliação a partir da perspectiva crítico-superadora com a qual o critério primeiro da verdade será as práticas sociais objetivadas no âmbito da cultura corporal que, por sua vez, é

[...] através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Porquanto, a avaliação, dentro desta perspectiva, sirva de referência para a análise da aproximação do eixo curricular que norteia o projeto político-pedagógico e o projeto histórico de sociedade que se defende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente documento, texto subsídio para as discussões e reflexões sobre a matriz curricular de Educação Física, deverá ser apreciado, criticado e reelaborado por todos os companheiros (as) professores (as) de educação física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju. O acúmulo de conhecimentos e experiências educativas apropriadas no chão da sala de aula, acreditamos, mediará todo o processo de concepção de nossa matriz curricular, cujo processo está sendo detonado por este documento, bem como, pelo Manifesto dos Professores de educação física da Rede Pública de Ensino do município de Aracaju. Oxalá consigamos materializar e implementar uma matriz curricular para a Educação Física em nosso município.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, B. C. L. C. **A Capoeira Na Sociedade Do Capital: A Docência Como Mercadoria-Chave Na Transformação Da Capoeira No Século XX.** (Dissertação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, SC, 2008. BIMBA, Mestre. **Curso de capoeira Regional.** Salvador-BA, s/d. (encarte).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

COLETIVO, Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Tese (doutorado em Educação/UNICAMP) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

FREITAS, F. M. de C. **Judô: ética e educação**: em busca dos princípios perdidos. - Vitória: EDUFES. 2007. p. 316.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas, SP; Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. 5ª edição. Campinas-SP. apirus.1995. p.171.

LACKS, Solange. **Formação de Professores**: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese (Doutorado) Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 20ª edição. São Paulo: Cortez. 1994. p.183.

MELO, F.D.A. **Ontologia Marxista e Educação Física Escolar**: contribuições para o debate. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MELO, F.D.A, LACKS, S. **A organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação física**. EDUCOM, 2009.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000;

RUAS, Vinícius. **Os extraordinários Samurais e a Etnografia de Jigoro Kano**. Práxis (Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desportos da UERJ), n.1, p. 141-176, 1998;

WACHOWICZ, Lillian Anna. **O Método Dialético na Didática**. Editora Papirus; 2ª edição, Campinas, 1989.

**ANEXO 11 – PROPOSTA DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU - 2013**

PROPOSTA DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU - 2013

APRESENTAÇÃO

A presente Proposta de Conteúdos da Educação Física nasce a partir da auto-organização dos professores (as) de educação física materializada a partir de três momentos, a saber: O primeiro momento se expressa no I Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju teve como objetivo “[...] constatar e discutir as principais demandas no que concerne o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física com vistas à proposição de alternativas superadoras face aos entraves que se interpõem entre o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física e sua respectiva materialização nas unidades de ensino na rede municipal” (MANIFESTO DOS PROFESSORES, p.01, 2011). O referido Seminário teve como produto coletivo um Manifesto dos Professores da Rede cujo conteúdo foi traduzido em reivindicações assentado cinco eixos: **a organização do trabalho pedagógico do professor, as políticas educacionais, a carreira do magistério, a formação continuada e a infraestrutura da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju.**

O segundo momento foi traduzido no I Fórum de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju, cujos objetivos estavam centrados na reflexão das principais proposições pedagógicas da Educação Física Escolar, ocasião em que se pôde discutir aspectos relacionados a cada uma das proposições e a sua viabilidade na condução do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Rede Municipal, como também, na organização do II Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju.

O terceiro momento foi o II Seminário de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju que teve como finalidade a discussão para a implementação de diretrizes curriculares. O produto coletivo deste Seminário foi a construção e deliberação de um texto subsídio que oriente a elaboração da matriz curricular de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju, sendo portanto um dos elementos destas deliberações a Proposta de Conteúdos ora apresentada, como articuladora e desencadeadora da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju, bem como, promover o fomento da construção coletiva

de uma matriz curricular para este componente curricular voltado as escolas públicas de nosso município.

Para alcançar este escopo, valemo-nos da reflexão acerca das valiosas produções acumuladas dos professores de Educação Física, sujeitos históricos que deixaram sua contribuição para este componente curricular na Rede Municipal, como também, das publicações na forma de relatórios de pesquisas (dissertações e teses), livros, periódicos os quais versam sobre a especificidade da Educação Física Escolar no Brasil, em Sergipe e no município de Aracaju.

A partir do texto subsídio estruturamos esse Programa de Conteúdos em três momentos: 1º) Princípios da Educação Física escolar; 2º) Conhecimentos da Cultura Corporal e; 3º) Considerações Finais.

1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tratando da tarefa educativa partimos da premissa realçada por Saviani (1991, p. 210), de que

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p.210).

Destarte, a função social da Escola

É elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (TAFFAREL, 2011).

Por esse caminho optamos pela perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física, cujo mote central da Proposta de Conteúdos é possibilitar aos alunos das escolas Municipais a apreensão dos objetos e fenômenos arraigados na Cultura Corporal na sua historicidade e contradições. Sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesta direção é que se estrutura o processo de escolarização dos alunos em vista a elevação da consciência em níveis cada vez mais complexos da apropriação do conhecimento.

Portanto, o trato com o conhecimento a partir desta perspectiva teve seguir alguns princípios curriculares, quais seja:

1º Relevância social do conteúdo: Que a seleção do conhecimento esteja aderente/vinculado com as determinações sócio-históricas e concretas do aluno que, por sua vez, possibilite a este aluno uma leitura da realidade considerando suas contradições, conflitos e a luta de classes;

2º Contemporaneidade do conteúdo: Coloca o aluno, no processo de aprendizagem, diante do conhecimento na sua forma mais desenvolvida.

3º Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno: No processo de desenvolvimento ao aluno se encontra num estágio de desenvolvimento. É a partir da compreensão e respeito deste estágio de desenvolvimento que vai ser colocado a disposição do aluno, cuja função pedagógica do professor, no processo de transmissão/apropriação, é condição necessário para que todo este processo se desdobre e materialize em níveis cada vez mais complexos;

4º Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: Este princípio confronta o etapismo, pois o conhecimento são organizados e apresentados aos alunos simultaneamente só mudando nas unidades didáticas a ampliação das referências sobre o conhecimento em questão;

5º Espiralidade da incorporação das referências do pensamento: Que significa organizar as diferentes formas de referências de pensamento visando amplia-los e aprofundá-los

6º Provisoriedade do conhecimento: Denota que o conhecimento está em movimento, em constante atualização com relação o próprio movimento da realidade concreta.

A concepção de educação física é a perspectiva crítico-superadora para a qual a Educação Física é uma prática pedagógica que trata pedagogicamente a área de conhecimento denominada de Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). De acordo com Coletivo de Autores a Educação Física

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Logo, o homem para aprender a ser homem precisa aprender a produzir sua existência (SAVIANI, 2007) e a feitura social do homem também perpassa pela apropriação das diferentes expressões corporais historicamente acumuladas e socialmente produzidas.

Então, o ensino das atividades corporais presentes a Cultura Corporal não pretere a historicidade destes fenômenos e muito menos seu movimento e desenvolvimento e nesta perspectiva a organização do pensamento não é estanque, por etapas, mas um processo de ampliação e aprofundamento das referências de pensamento.

Assim, os objetivos da Educação Física devem possibilitar aos alunos a apreensão da Cultura Corporal alinhado as necessidades e interesses da classe trabalhadora e seus filhos; Conhecer e experimentar as diferentes formas de atividades corporais a partir de suas determinações sócio-históricas e Vivenciar formas de comportamentos a partir de atividades corporais que contraponha valores do tipo egoísta, individualista, meritocrático, seletivo e classificatório.

Dito isto, a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física propõe a seguinte organização da apropriação do conhecimento:

1º Ciclo: **Organização da identidade dos dados da realidade** (creche a 3ª série do fundamental): Como o aluno nessa idade encontra-se na fase da cínclise, ou seja, percebe os dados da realidade de forma misturada. Então a escola deve organizar esses dados para que o aluno possa formar sistemas e relacionar (semelhança e diferença).

2º Ciclo: **Iniciação à sistematização do conhecimento** (4ª a 6ª série do fundamental): Conscientizar-se de sua atividade mental, de seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento. Começa a estabelecer relações complexas considerando o social. Salto qualitativo: estabelecer generalizações.

3º Ciclo: **Ampliação da sistematização do conhecimento** (7ª a 8ª série do fundamental): Amplia o referencial dos conceitos no seu pensamento, toma consciência da teoria. Salto qualitativo: reorganizar a identificação da realidade através do pensamento teórico.

4º Ciclo: **Aprofundamento da sistematização do conhecimento** (1ª, 2ª e 3ª séries do médio): Reflete sobre o objeto, percebe, estabelece e explica que existe propriedades comuns e regulares nos objetos. Salto qualitativo: estabelecer regularidades dos objetos (PERNAMBUCO, 2010).

2 CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL

2.1 GINÁSTICA

A Ginástica conhecida originalmente como “A arte de exercitar-se nu” possui no momento atual dimensões fabulosas para arte de educar que faz parte da nossa cultura corporal, ela pode ser abordada como a atividade que explora e nos mostra as nossas limitações corporais, pode ser praticada em locais diversos (praças, quadras, praia, campos de futebol e outros...) pode ser trabalhada de forma individual ou coletiva, com aparelhos ou sem, é uma atividade que explora todos os sentidos do ser humano. Atende através de formatações simples ou complexas as demandas cognitivas, afetivas e psicomotoras e aborda uma imensa variedade de movimentos e formas, sem discriminação no tocante à raça, cor, credo ou gênero em fim é uma “ginástica para todos.”

Através do conteúdo *Ginástica*, o professor deve explorar de forma criativa e lúdica todas as possibilidades de formas e movimento, onde o aluno seja confrontado com as diversas denominações existentes na atualidade, sejam elas competitivas ou não (G. Rítmica, G. Aeróbica, G. Artística Masculina, G. Artística Feminina, G. de Trampolim, G. Acrobática, G. para todos, G. Laboral, G. Circense e as G. de Academias.) no bojo de cada denominação existe uma infinidade de nomenclaturas e elementos básicos que devem ser utilizados como trepar, saltar, rolar, deitar, apoio e suspensão, aberturas e fechamentos, posturas básicas como grupado, carpado, selado e estendido, devem ser explorados o uso dos diversos eixos corporais e suas possibilidades de giros e rotações.

O professor através do conteúdo de ginástica pode confrontar o aluno com a história antiga e a atual, fazendo com que ele reflita de forma crítica, através dos novos olhares sobre o corpo, suas formas e seus significados dentro de uma sociedade moderna que cultua o corpo escultural como o corpo ideal. Que corpo ideal é esse? Qual é o corpo real?, Como as relações sócias interferem nesse corpo? Todos podem participar das aulas? Só podemos praticar ginástica com os materiais oficiais? Podemos criar novos materiais e aparelhos? Em fim, a gama de possibilidades à disposição de cada educador deve nortear sua prática na busca da formação integral do ser, ser este que pensa, que ouve, que fala e expressa suas opiniões na construção da nossa prática vinda da realidade de cada escola ou grupo escolar.

A presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma

de elaborar/praticar formas de ação comuns [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

Na Educação Básica ampliar o conhecimento e os horizontes do alunado através da Ginástica, proporcionando um olhar crítico e transformador deve ser a meta principal do educador.

2.2 DANÇA

Dançar é uma das maneiras mais divertidas e adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano.

A dança é arte e movimento; aprender arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciarem o belo, situar a produção artística – social de todas as épocas nas diversas culturas, estabelecer relações entre trabalhos artísticos individuais e grupais, assimilar e perceber correlações entre o que faz na escola e o que se faz na sociedade local, regional, nacional e internacional. A dança nasceu da necessidade de expressar uma emoção, de plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal. Sim, por que também nos macacos aparece a dança, embora, só com o homem, ela se eleve à categoria de arte, em função mesmo de sua consciência. (CAMINADA 1999, p.22)

O trabalho com atividades rítmicas na escola parte do princípio de que o aluno deve conhecer o significado e seus fundamentos, para sua vida e não somente a execução da alta qualidade técnica. A capacidade de expressão corporal desenvolve-se num processo contínuo de experiências que se inicia na interpretação espontânea ou livre, o corpo é suporte da comunicação.

Para o Coletivo de Autores

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

A dança Escolar deve possibilitar o resgate da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais, seja do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

[...] cabe aos professores a tarefa de atingir os objetivos propostos para a educação física, favorecendo na evolução de, conceitos, valores e atitudes para, a partir daí, promover a formação de pessoas sensíveis e aptas para as situações que a vida lhe apresentar (VERDERE 2000, p.64).

É necessário considerar o aspecto psicomotor quanto ao ritmo, espaço, equilíbrio energia, lateralidade, identificando as relações espaço- temporais, promovendo o reconhecimento das inter-relações pessoais e a compreensão da corporeidade e estimulando a criação, a organização e a responsabilidade. Na Dança Escolar podemos desenvolver os quatro impulsos primários que o ser humano possui que são o sentimento, o ritmo, o movimento e a expressão, os quais, ligados, irão desenvolver o impulso da dança.

Para que a dança aconteça na escola, é fundamental a clareza dos objetivos e propostas que esta visa a desenvolver, ressaltando que não se trata de competir com o ensino aplicado das academias voltadas para a formação de um bailarino. Na escola, a dança deve levar o aluno a conhecer melhor o seu corpo e a cultura nacional, aprender a ser cooperativo, crítico socializador (SCARPATO, 2004 p.71).

Quando esta capacidade é desenvolvida, a criança obtém maior disciplina na coordenação, economia de esforço, maior atenção e equilíbrio, e assim sua capacidade de aprendizagem torna-se mais eficaz. Capacidades entre as quais está a flexibilidade, a velocidade, a resistência, a coordenação, o equilíbrio, o freio inibitório, a percepção auditiva e visual e a orientação espaço- temporal, capacidades estas que irão possibilitar a descoberta do próprio corpo e suas possibilidades de movimento.

A Dança por sua forma lúdica e não competitiva, passa a ser um agente formador e transformador, possibilitando uma real oportunidade de humanização, diversificação e democratização. A personalidade da criança se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta. Desta forma

Para que a dança aconteça na escola, é fundamental a clareza dos objetivos e propostas que esta visa a desenvolver, ressaltando que não se trata de competir com o ensino aplicado das academias voltadas para a formação de um bailarino. Na escola, a dança deve levar o aluno a conhecer melhor o seu corpo e a cultura nacional, aprender a ser cooperativo, crítico socializador (SCARPATO, 2004 p.71).

2.3 JOGO

A Educação Física Escolar tem como tarefa levar aos alunos as práticas da cultura corporal para que de forma crítica eles possam construir o seu próprio estilo de vida.

A representação corporal através de suas características lúdicas busca ressignificar a cultura corporal. A Educação Física por sua vez congrega dentro do cultivo da cultura corporal o jogo, a dança, a ginástica e a luta como seus conteúdos.

“Para Libâneo (1985:39)”... os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”(p. 31).

Coletivos de Autores (1992, p. 65) traz que o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que se intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

Através do jogo os alunos podem desenvolver no âmbito social o respeito mútuo a capacidade de julgamento de justiça, a solidariedade e a dignidade. Através de sua flexibilidade o jogo nos permite adaptá-lo a diversas condições de espaço, material e aos mais diversos número de participantes.

Os jogos, por possuírem regras e estruturas definidas, colocam a criança em condições de procurar se harmonizar com as estratégias desenvolvidas pelos seus pares; a ordem externa impõe limites à criança, que os aceita para atingir seus objetivos. Sem dúvida alguma, os jogos escolares são formas elementares e amenas de levar a criança a internalizar regras de convivência grupal.

Em Huizinga, Schiller, Gross, Chateau, Le Boulch, Caillois, Piaget, Duvignaud, e outros autores, podem-se encontrar expressões como: “a necessidade de regras, preparo para o mundo adulto, formação da personalidade, desenvolvimento moral, impulso lúdico, atividades inúteis”, enfim, todos falam de jogo como algo fundamental na vida humana.

Na mesma linha de pensamento, teóricos da aprendizagem, como Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, enfatizam a importância das brincadeiras, dos jogos no processo de desenvolvimento geral da criança. Para esses autores, a brincadeira é o caminho para que a criança possa, posteriormente, desempenhar os papéis que a sociedade lhe exigirá um dia.

Consultando a vasta bibliografia, é possível identificar dois destaques na concepção de jogo escolar: o destaque da socialização – o jogo como meio, e o destaque da ludicidade – o jogo como um fim. Ao mesmo tempo que consideramos as contribuições dos autores sobre este assunto, escutamos os professores de educação física falarem de suas experiências na escola usando em seu vocabulário palavras como: “socializar, cognição, desenvolvimento, colocar rédeas, dar limites, evitar as drogas, disciplinar, agüentar o tranco, válvula de escape”.

O jogo satisfaz na criança a sua necessidade de ação e possibilita seu desenvolvimento quando motivado e incentivado a estimular o seu pensamento, levando-o a situações reais do cotidiano. Jogando ela é capaz de operar com os significados de suas ações que leva ao desenvolvimento de sua vontade tornando-as conscientes de suas decisões.

2.4 ESPORTE

A Educação Física no interior da escola originou-se baseada no referencial médico, visando a educação do corpo para a busca da saúde, possibilitando um corpo forte e higiênico. Passando a Educação Física, posteriormente, a sofrer forte influência militar, com o intuito de preparar os “corpos”, para possíveis enfrentamentos militares, inserindo nas pessoas um ideal de nacionalismo e patriotismo. Tanto no padrão higienista como no militarista, a referência era pautada nos referenciais biológicos, tendo como principal foco o fortalecimento do corpo, e o conteúdo das aulas de Educação Física baseava-se na ginástica, de acordo com os modelos existentes nos países europeus (DARIDO, 2003; BRACHT, 1999).

Segundo Darido (2003), o esporte foi fortalecido nas aulas de Educação Física escolar com a ascensão dos militares, pautado na ideologia do governo em ser uma potência de nação. Passando o esporte a ser sinônimo de Educação Física escolar, tendo como objetivos a aptidão física e a detecção de talentos esportivos, seguindo a linha contrária da proposta, atualmente, pela teoria crítico superadora (BETTI, 1991; LOUREIRO e DELLA FONTE, 1996).

Entretanto, Castellani Filho (1998) adverte que a desesportivização da Educação Física não deve conduzir à desconsideração e ao abandono do esporte como conteúdo dela. Deve, sim, levar a uma crítica à mentalidade esportiva prevalecente na escola que a coloca a serviço da instituição esportiva. Tendo como objetivo a formação do cidadão para atuação direta na sociedade em que pertence (PAES, 2002; TUBINO, 2002).

O esporte, enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratado na Escola de forma crítico superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve

códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte escola e não como o esporte "na" escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.48).

Assim, um trato diferenciado e crítico do esporte não devem afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência do sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica, fazendo com que seja praticado o “esporte da escola” e não o “esporte na escola” (OLIVEIRA, 2005; VAGO, 1996). Tudo isso dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo para a educação física (OLIVEIRA, 2001). Tendo como objetivo, oferecer um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.49).

2.5 LUTA

Em linhas gerais, para compreender as lutas corporais em ambiência escolar, é necessário compreender como a sociedade capitalista se estrutura, e essa é a chave para compreender o desenvolvimento das lutas escolares no século XX.

As lutas são manifestações humanas, e, por isto, encontram-se submetidas à forma como a sociedade se desenvolve. Dai a necessidade de compreender a sociedade japonesa das décadas de 1860 a 1890, momento em que se consolida o modelo burguês de sociedade, tornando necessário o investimento na formação dos trabalhadores.

As lutas figuram entre as mais antigas atividades humanas, aquilo que objetiva o agonismo, a sobrepujança, a sublimação. Nessa definição se aplica os sentidos mais amplos, desde lutas ideológicas, ao sentido dos conflitos presentes nas unidades dos contrários, mas para especificar as questões sobre as atividades que envolvem o espaço didático das aulas de educação física, ficam as expostas pelos autores Laçanova e Freitas, que resumem como: no interior de toda ação de defesa ou de ataque, usando somente o corpo ou artefatos, de forma sistemática (como modalidades) ou espontânea.

Trazendo a discussão para o campo da técnica de combate, as lutas podem ser desenvolvidas com ou sem armas (brancas ou de fogo). Historicamente, existem registros desta expressão humana em gravuras que remontam a uma estrutura social de 4000 ac.

Nas décadas que antecedem o século XX, é o período que o Japão muda radicalmente o seu modo de produção, e nessa estrutura social surgem novos organismos sociais, destacamos entre eles, o surgimento das escolas públicas, destinada a formação dos trabalhadores.

Neste contexto, as atividades da cultura corporal, em específico as lutas corporais, ao adentrarem na escola passam a ser orientadas pelas atividades produtivas inerentes a existência humana, inseridas assim, nos processos de produção e das relações de classes sociais decorrentes.

A guisa de conclusão cabe ressaltar que a nossa posição sobre o trato pedagógico do conhecimento das lutas relaciona-se com a defesa do aprofundamento da sua história, considerando as suas múltiplas determinações, pois estamos certos de que a essência da mesma se manifesta no desenvolvimento histórico do seu fenômeno .

2.6 ATIVIDADE RÍTMICA E FOLCLÓRICA

A expressão da cultura é um dos fenômenos sociais de grande relevância ao campo educativo, é nessa expressão que estão presentes os valores, costumes, hábitos, entre outras, objetividades e subjetividades da vida humana ao longo da história e capaz de reservar na memória coletiva de um povo aquilo que nos faz humanos.

A conservação da cultura permite que estejamos sempre possibilitando às novas gerações o acesso ao que nos constitui como partícipes da história. A tematização das atividades rítmicas e/ou folclóricas permite tratar na escola, de vários contextos, seus modos de vida, seus sentidos e significados e ainda assim reelaborar a cultura no presente como resultante do processo de apropriação do acervo social deixado pelas gerações precedentes compreendendo que (...)os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura (Leontiev, 1978).

Assim, ao tratar das atividades rítmicas e folclóricas nas aulas de educação física implica de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p.210).

3 ESTRUTURAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A organização dos conteúdos do 6º ao 9º ANO do Ensino Fundamental tomará como referência a proposta da Cultura Corporal, porém feitas as devidas adaptações à nossa realidade no que se refere a distribuição dos conhecimentos, considerando o 6º e 7º ANO destinado à iniciação a sistematização do conhecimento em que o aluno conscientiza-se da sua atividade mental, do seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento e deve estabelecer relações complexas considerando o social nas suas semelhanças e diferenças em processo contínuo no qual surgem as generalizações e o 8º e 9º ANO destinado a ampliação da sistematização do conhecimento que compreende as características gerais e regulares dos fenômenos, apropria-se dos conceitos no pensamento e reorganiza a realidade teoricamente.. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Os conhecimentos estão dispostos nas quatro séries com 6 unidades didáticas durante o ano letivo na Rede Municipal de Ensino de Aracaju.

ENSINO FUNDAMENTAL 6º ANO

UNIDADE I – GINÁSTICA

Conhecimento das formas técnicas, classificações e características das diversas ginásticas (artística, olímpica rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica, ginástica de academia etc) e suas distinções.

UNIDADE II – DANÇA

Danças com conteúdo relacionado à realidade social dos alunos e da comunidade estimulando a identificação das relações dos personagens da dança com o tempo na história da nossa sociedade. Produção/Apresentação de criações artísticas.

UNIDADE III – JOGO

Explorar pedagogicamente jogos cujo conteúdo implique jogar compreendendo os elementos de distinção entre jogos, brincadeiras e esportes no cotidiano das crianças e jovens. O Jogo na perspectiva do realce da ética nas relações coletivas explorando a mediação entre o individual e o coletivo na dinâmica do jogo.

UNIDADE IV – ESPORTE

Forma, classificação e distinção da manifestação do esporte individual e coletivo e os aspectos técnicos específicos.

UNIDADE V – LUTA

Manifestação das lutas nas formas de sociedade mais remotas considerando o surgimento, o contexto e a relação dos objetivos presentes em cada período.

UNIDADE VI - ATIVIDADE RÍTMICA E FOLCLÓRICA

A manifestação do ritmo e/ou das manifestações folclóricas como elemento de domínio dos sujeitos humanos no tempo e no espaço. O manejo de instrumentos e sons e a relação com o corpo expressivo de movimento.

ENSINO FUNDAMENTAL 7º ANO

UNIDADE I – GINÁSTICA

Formas técnicas de diversas ginásticas (artística, olímpica, rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica, ginástica de academia etc), bem como o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos de prática/exibições de composições de séries ginásticas.

UNIDADE II – DANÇA

Danças e sua variação/classificação nos estilos criados historicamente. Danças com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional.

UNIDADE III – JOGO

Explorar pedagogicamente jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático, incluindo a organização individual e coletiva como perspectiva do jogo. Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.

UNIDADE IV – ESPORTE

O esporte em seu sentido e significado no contexto social do nosso país considerando tanto os valores e as normas que o regulamentam quanto a base sócio-histórica.

UNIDADE V – LUTA

Classificação e distinção dos diversos tipos de lutas com suas técnicas específicas e os princípios basilares de cada manifestação como expressão da cultura.

UNIDADE VI - ATIVIDADE RÍTMICA E FOLCLÓRICA

As manifestações rítmicas e folclóricas como fenômeno de expressão dos sujeitos humanos e composição da memória histórica do nosso povo, considerando o domínio e aprimoramento técnico do movimento relacionado ao ritmo nas atividades como a capoeira e/ou as danças folclóricas.

ENSINO FUNDAMENTAL 8º ANO

UNIDADE I – GINÁSTICA

Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas considerando o conhecimento e distinção dos objetivos de cada manifestação ginástica e projetos individuais e coletivos de prática/exibições de ginástica.

UNIDADE II - DANÇA

a) Danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios.

UNIDADE III – JOGO

Explorar pedagogicamente jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos. Jogos cujo conteúdo implique a

necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tecnicamente. Mediar a relação indivíduo/coletivo nas manifestações do jogo.

UNIDADE IV - ESPORTE

O Esporte em seus aspectos técnicos, táticos e regras oriundos da instituição esportiva e suas várias formas de manifestação, considerando as relações indivíduo/coletivo nas competições esportivas escolares.

UNIDADE V – LUTA

Explorar pedagogicamente as lutas cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o sentido agonístico. As lutas e o sentido do treinamento indivíduo/outro como expressão da realização humana.

UNIDADE VI - ATIVIDADE RÍTMICA E FOLCLÓRICA

Composições expressivas das manifestações rítmicas e/ou folclóricas como fortalecimento e conservação da história humana e produções/apresentações das várias formas de manifestação.

ENSINO FUNDAMENTAL 9º ANO

UNIDADE I – GINÁSTICA

Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas considerando o conhecimento e distinção dos objetivos de cada manifestação ginástica e a aplicabilidade social de cada uma das formas de expressão, considerando os espaços e sujeitos aos quais se destinam.

UNIDADE II – DANÇA

Danças que estimulem a compreensão da corporeidade como suporte da expressão/comunicação, bem como estimular a criação de grupos de dança/mímica como resultante do processo de auto-organização e autonomia dos alunos na constituição da memória da manifestação da dança nas comunidades e sua relação com as macro referências da nossa cultura corporal expressa pela dança.

UNIDADE III – JOGO

Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente, como um processo de caráter essencialmente pedagógico sendo o treinamento definido como uma adaptabilidade progressiva do organismo ao esforço, mediante uma série de cargas constantes e progressivas, em duração e intensidade, segundo um plano estabelecido. Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso e insucesso da auto-organização coletiva.

UNIDADE IV - ESPORTE

O Esporte em seus aspectos técnicos, táticos e regras oriundos da instituição esportiva e suas várias formas de manifestação, considerando as relações indivíduo/coletivo nas competições esportivas escolares.

UNIDADE V – LUTA

As lutas contemporâneas como elementos da cultura e expressão do conceito de sujeito humano permeado pelo aspecto agonístico/lúdico.

UNIDADE VI - ATIVIDADE RÍTMICA E FOLCLÓRICA

Composições expressivas das manifestações rítmicas e/ou folclóricas como expressão da cultura em cada comunidade gerando produções/apresentações das várias formas de manifestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Programa de Conteúdos tem como propósito maior desencadear o processo de debate e elaboração/implementação da Proposta Curricular de Educação Física, da Rede Pública de Ensino do Município de Aracaju como síntese resultante do acúmulo de conhecimentos e experiências educativas apropriadas no chão da sala de aula, acreditamos que este seja um momento inicial que mediará todo o processo para os próximos encaminhamentos para a Educação Física em nosso município.

Vale lembrar, por fim, que para além deste processo que foi capaz de deflagrar e resultar na construção deste texto, este momento de sistematização foi, também, o resultado da organização dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Aracaju, notadamente por ocasião das reuniões das Horas de Estudo. Utilizou-se deste espaço por muito tempo a fim de discutir e alinhar propostas de currículo para este componente curricular. É fato que este esforço não foi acompanhado de uma estruturação de etapas e processos que se fariam necessários, contudo foi o estágio de amadurecimento possível que não pode ser desconsiderado.

Sigamos no propósito de sempre contribuir para a elevação da qualidade do trabalho educativo necessário às classes populares e à humanidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, B. C. L. C. **A Capoeira Na Sociedade Do Capital: A Docência Como Mercadoria-Chave Na Transformação Da Capoeira No Século XX.** (Dissertação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, SC, 2008. BIMBA, Mestre. **Curso de capoeira Regional.** Salvador-BA, s/d. (encarte).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

COLETIVO, Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Tese (doutorado em Educação/UNICAMP) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

FREITAS, F. M. de C. **Judô: ética e educação**: em busca dos princípios perdidos. - Vitória: EDUFES. 2007. p.316.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas, SP; Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. 5º edição. Campinas-SP. apirus.1995. p.171.

LACKS, Solange. **Formação de Professores**: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese (Doutorado) Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 20º edição. São Paulo: Cortez. 1994. p.183.

MELO, F.D.A. **Ontologia Marxista e Educação Física Escolar**: contribuições para o debate. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MELO, F.D.A, LACKS, S. **A organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação física**. EDUCOM, 2009.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000;

RUAS, Vinícius. **Os extraordinários Samurais e a Etnografia de Jigoro Kano**. Práxis (Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desportos da UERJ), n.1, p. 141-176, 1998;

TEXTO SUBSÍDIO A ELABORAÇÃO DA DIRETRIZ CURRICULAR DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU. Mime: Aracaju/SE, 2012.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O Método Dialético na Didática**. Editora Papirus; 2º edição, Campinas, 1989.